

**“AUTONOMIA E TRATAMENTO PRODUTIVO DO ERRO:
DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA E DA
LÍNGUA ESTRANGEIRA (ALEMÃO)”**

Leonor Cruz Hebekerl

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e
de Língua Estrangeira (Alemão) no 3º Ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário**

Março, 2015

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Alemão) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, Professora Associada do Departamento de Linguística, e da Professora Doutora Clárisse Costa Afonso, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas orientadoras da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, a Professora Doutora Antónia Coutinho e a Professora Doutora Clarisse Costa Afonso pelo incansável acompanhamento ao longo do estágio e da elaboração deste relatório.

À minha orientadora de Alemão na EAL, Dra. Helga Furtado, gostaria de expressar a minha profunda gratidão pela sua confiança, profissionalismo, apoio e partilha de conhecimentos ao longo do estágio. Esta foi uma experiência muito enriquecedora e crucial no meu desenvolvimento académico e pessoal.

Às amigas, Pia e Isabel que nunca se cansaram de me incentivar e apoiar durante o percurso deste mestrado, um sincero obrigada por tudo.

Finalmente, um profundo obrigada à minha família, ao Thomas pela sua enorme generosidade, paciência e apoio incondicional, à Luena pelos seus conselhos e sentido de humor. Sem o seu suporte este mestrado não teria sido possível.

Contaram-me e esqueci,

Vi e lembrei,

Fiz e aprendi.

Confúcio (551 – 479 a. C.).

AUTONOMIA E TRATAMENTO PRODUTIVO DO ERRO: DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA E DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (ALEMÃO)

LEONOR CRUZ HEBEKERL

RESUMO

Partimos da convicção de que a autonomia do aprendente e o tratamento produtivo do erro são fatores decisivos no sucesso da aprendizagem. Vimos esta opinião confirmada através da leitura de reconhecidos estudos científicos. Propusemo-nos, em seguida, verificar o sucesso / insucesso da sua aplicação na lecionação das disciplinas de Português e Alemão.

O presente relatório descreve esta implementação e reflete sobre o desafio que constituiu a sua aplicação didática no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada no ano letivo de 2013/14.

PALAVRAS-CHAVE: autonomia do aprendente, tratamento produtivo do erro, pedagogia para a autonomia, competência de aprendizagem, competência de comunicação, condições facilitadoras, fatores contextuais.

LEARNER AUTONOMY AND A PRODUCTIVE APPROACH TO ERRORS: CHALLENGES IN THE LEARNING PROCESS OF THE MOTHER TONGUE AS WELL AS OF A FOREIGN LANGUAGE (GERMAN)

LEONOR CRUZ HEBEKERL

ABSTRACT

This work is based on the assumption that learner autonomy and a productive approach to errors are deciding factors for a successful learning process. This assumption has been proven in several accredited scientific studies. Based on these studies we applied this didactical approach in the subjects Portuguese and German at school to find out how successfully this method works.

This work describes and reflects on the challenges experienced while implementing this didactical approach systematically during Supervised Teaching Practice in the school year 2013/2014.

KEYWORDS: learner autonomy, productive approach to errors, autonomy pedagogy, learning competence, communication competence, facilitating conditions, contextual factors.

LISTA DE ABREVIATURAS

<i>DaF</i>	<i>Deutsch als Fremdsprache</i> ; Alemão como língua estrangeira
<i>DaM</i>	<i>Deutsch als Muttersprache</i> ; Alemão como língua materna
<i>DaZ</i>	<i>Deutsch als Zweitsprache</i> ; Alemão como língua segunda
EAL	Escola Alemã de Lisboa
EPE	Ensino de Português no Estrangeiro
ESJGF	Escola Secundária José Gomes Ferreira
<i>GER</i>	<i>Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen</i>
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LS	Língua Segunda
MEC	Ministério de Educação e Ciência
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
<i>PaF</i>	<i>Portugiesisch als Fremdsprache</i> , Português como língua estrangeira
<i>PaM</i>	<i>Portugiesisch als Muttersprache</i> , Português como língua materna
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PDCA	Programa de Desenvolvimento de Competências para a Autonomia
PFP	Programa de Formação Profissional
PIT	Plano Individual de Trabalho
PPPM	Programa de Preparação Psicológica e Metodológica
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TLEBS	Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário

ÍNDICE GERAL

1	Introdução	1
2	Enquadramento teórico: a autonomia e o tratamento produtivo do erro na aprendizagem	2
2.1	Língua Estrangeira (Alemão).....	12
2.2	Língua Materna (Português)	20
3	Caraterização contextual da Prática de Ensino Supervisionada	25
3.1	Escola Alemã de Lisboa.....	27
3.1.1	Turma 6º <i>DaF</i> - <i>S2</i> (Alemão como Língua Estrangeira).....	30
3.1.2	Turma 5º <i>DaF</i> - <i>S2</i>	30
3.1.3	Turma 8º <i>DaF</i> - <i>S1</i>	31
3.2	Escola Secundária José Gomes Ferreira	32
3.2.1	Turma 11º 10 de Português	33
3.2.2	Turma 11º 8 de Português	34
4	As observações de aula	34
4.1	A dimensão teórica: a observação como fundamento da prática letiva	34
4.2	A dimensão prática: as observações de aula de Alemão.....	36
4.3	A dimensão prática: as observações de aula de Português	38
4.4	Reflexão crítica sobre as observações.....	40
5	Prática de Ensino Supervisionada de Alemão	41
5.1	O primeiro semestre	41
5.2	O segundo semestre.....	46
5.3	Reflexão crítica da Prática de Ensino Supervisionada de Alemão	49
6	Prática de Ensino Supervisionada de Português	51
6.1	O primeiro período.....	51
6.2	O segundo período	55
6.3	Reflexão crítica da Prática de Ensino Supervisionada de Português	57
7	Conclusão.....	59
8	Referências Bibliográficas	61

1 INTRODUÇÃO

A convicção de que aprender significa não apenas compreender, mas ser capaz de, autonomamente, “construir algo” com o que se apreendeu, errar durante essa construção, refletir sobre o erro, - o que também implica autonomia - e retificá-lo, justifica a inter-relação do desenvolvimento da autonomia do aluno com o tratamento produtivo do erro como tema e desafio da nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Esta convicção aplica-se tanto ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Materna (LM)¹, como da Língua Estrangeira (LE), pois ela provém da nossa experiência docente de mais de uma década na disciplina de Português como LM/Língua Segunda (LS) e como LE na Alemanha.

O presente relatório descreve a implementação do tema escolhido, na lecionação das disciplinas de Português e Alemão, refletindo sobre o processo e fundamentando-o em estudos científicos sobre o desenvolvimento da autonomia do aluno e o tratamento produtivo do erro no processo ensino/aprendizagem.

A importância do desenvolvimento da autonomia do aprendente como um fator de sucesso na aprendizagem surgiu relacionada com a educação de adultos e tem tido maior incidência no contexto da didática de LE, razão pela qual, atualmente, existem mais estudos sobre a promoção do desenvolvimento da autonomia do aluno na didática da LE do que na didática da LM.

Por esta razão, apresentamos no ponto do enquadramento teórico (2.) o subponto “Língua Estrangeira” (2.1), antes do subponto referente à “Língua Materna”, uma vez que tivemos de transpor e adaptar princípios teóricos do incremento da autonomia na didática de LE à didática de LM. Ao enquadramento teórico segue-se a caracterização contextual das escolas e das turmas (3.) onde decorreu a PES. O ponto 4. remete-nos para a observação de aulas, a qual teve como enfoque a verificação de determinadas condições essenciais à aplicação do tema proposto, mencionadas no enquadramento teórico. Seguidamente, nos pontos 5. e 6. descrevemos e refletimos criticamente sobre a

¹ Doravante abreviamos: Língua Materna (LM), Língua Estrangeira (LE), Língua Segunda (LS).

lecionação em Alemão e Português, relativamente ao desafio que foi tentar desenvolver a autonomia do aluno e abordar produtivamente o erro em produções escritas.

Finalmente, nas reflexões críticas e na conclusão, procurámos responder às questões: Terá sido este desafio bem sucedido nas duas disciplinas? Quais foram as razões do seu sucesso ou insucesso?

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A AUTONOMIA E O TRATAMENTO PRODUTIVO DO ERRO NA APRENDIZAGEM

A razão da abordagem conjunta da questão da autonomia e do tratamento produtivo do erro advém da convicção do papel fundamental de ambos no sucesso do processo de ensino/aprendizagem, adquirida através da lecionação da disciplina de Português como LM/LS no âmbito do EPE (Ensino de Português no Estrangeiro) em Hamburgo, Alemanha, e também de Português como LE no sistema escolar oficial alemão no ensino secundário (*Gymnasium Hochrad Oberstufe*, Liceu *Hochrad*) e na Universidade de Hamburgo.

Ao longo da nossa experiência letiva temo-nos interrogado sobre qual a melhor forma de lidar com o erro e de fomentar a autonomia do aluno. Apesar de, anteriormente, já termos tido ocasião de pôr em prática algumas estratégias neste sentido, esta PES permitiu-nos aplicar, de forma sistemática, essas e outras estratégias e, sobretudo, refletir sobre elas, tendo em conta os vários contributos teóricos e estudos empíricos aos quais tivemos acesso.

De facto, como refere Vieira (1998, p. 23) a atividade docente que se realiza na escola não pode ficar alheia às permanentes, múltiplas e rápidas transformações da sociedade atual, na qual a capacidade de reflexão crítica é condição necessária para se poder efetuar escolhas e tomar decisões adequadas perante novas situações, sendo que o exercício de reflexão crítica é inviável sem autonomia. Ainda segundo Vieira (1998, p. 23) “a escola deve ensinar o aluno a aprender a aprender, para que ele seja capaz de compreender a complexidade da realidade, de intervir (...) em processos sociais de reestruturação, de desenvolver a capacidade de aceitação da mudança de atividade com facilidade, visto a mobilidade social ser uma característica da nova sociedade”. Se se

aliar isto à contínua necessidade de novas aprendizagens de jovens e adultos, infere-se que uma pedagogia para a autonomia constitui atualmente um instrumento imprescindível na educação.

Definir o conceito pedagógico de autonomia no processo ensino/aprendizagem, no contexto da didática da LM e da LE, implica não somente atentar sobre duas didáticas com objetivos e metodologias diversas, mas também refletir sobre os seus enquadramentos pedagógicos e socioculturais, neste caso no português e no alemão. Independentemente porém, das especificidades destas duas didáticas e dos seus respectivos contextos, cremos, tal como António Sérgio, citado por Niza (2012, p. 20), que “ (...) só na autonomia - e pela autonomia - se realiza uma verdadeira educação (...)”.

Mas como definir concretamente em que consiste e como se concretiza a autonomia pedagógica, quando se afirma que ela é condição imprescindível na educação? E será ela também imprescindível para o professor?

Não cabe no âmbito do presente trabalho uma explicitação diacrónica deste conceito, que vem ocupando um lugar de relevo na didática de LE. Na didática de LM, encontra-se quase exclusivamente relacionado com o ensino à distância, ou seja, *E-Learning*. Contudo, não podemos deixar de mencionar definições de dois autores pioneiros, citados ou referidos em quase todas as publicações que lemos sobre autonomia pedagógica no geral, e em LE em particular. São eles Holec (1981) e Little (1991).

Holec (1981, p. 3) define autonomia pedagógica de modo abrangente, como “(...) a capacidade de gerir a própria aprendizagem (...)”², no contexto do debate iniciado no Conselho da Europa de 1979 sobre o papel da autonomia na educação de adultos. Existe, por parte do autor, a intenção de promover a autonomia do aprendente na aprendizagem de línguas estrangeiras, mas com o objetivo de a alargar a todas as áreas da cidadania do indivíduo, de modo que este seja capaz de a exercer conscientemente em vez de se posicionar apenas como produto social. Holec enuncia os pressupostos teóricos de uma pedagogia para a autonomia, mas não esclarece aqui que

² Tradução nossa. No original: “(...) the ability to take charge of one’s own learning (...)”

práticas pedagógicas e didáticas devem ser implementadas na prática para fomentar a autonomia do aluno.

Little (1991, p. 3) elucida que autonomia não é sinónimo de autoformação e define-a nos seguintes termos:

Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts.

Deste modo, Little completa a definição de Holec, afirmando que o aprendente autónomo é aquele que reflete criticamente sobre a própria aprendizagem, traçando objetivos próprios, assume a responsabilidade de decidir sobre a forma como aprende, ou seja, como e quando aprender para atingir os objetivos desejados, o que implica que uma vez aceite esta responsabilidade, ele se envolva emocionalmente, quer com o processo de aprendizagem, quer com o seu conteúdo. Por último, a capacidade de autonomia do aluno é perceptível tanto na forma como ele aprende, como na sua aptidão em transferir o que aprendeu para contextos mais amplos. Como já o declarara Freinet, citado por Niza (2012, p. 325), o aluno é o centro da atividade pedagógica e não o professor que, nesta perspetiva, é um coadministrador de recursos.

Estes quatro aspetos da definição de autonomia pedagógica nos termos de Little (1991) serão retomados, especificados e desenvolvidos - parcial ou totalmente - por outros autores, entre os quais destacamos Vieira (1998, 1999, 2002), Bimmel & Rampillon (2000) e Niza (2012). Por esta razão, partimos da definição segundo Little (1991) para posteriormente, no contexto de LM e de LE, a particularizarmos.

Em Portugal, é através do Movimento da Escola Moderna (MEM), fundado em 1966, e do seu reconhecido pedagogo, Sérgio Niza, que se inicia, de forma mais sistemática³, uma mudança no paradigma, até então vigente, da pedagogia de transmissão de conhecimentos com uma visão estática destes, centrada na figura do

³ Nos anos 30, 50 e 60 do séc. XX Álvaro Viana de Lemos, Maria Amália Borges e outros introduziram em Portugal práticas pedagógicas de Freinet, porém ainda não de forma sistemática (Niza, 2012, p. 328).

professor e nos conteúdos programáticos, onde o aluno deve ter um papel passivo, de recetor obediente.

Em *escritos sobre educação*, Niza (2012) explicita o caminho de um outro paradigma pedagógico, no qual se preconiza o abandono de uma postura transmissiva dos saberes, para a criação de condições que favoreçam a aprendizagem do aluno por si próprio, um caminho onde “ ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa”, (*op. cit.*: pp. 17-23). Este paradigma elucida, entre outros conceitos e modelos, alguns que subscrevemos neste trabalho e que, correspondendo a princípios pedagógicos abrangentes, são compatíveis e exequíveis quer no contexto da LM, quer no da LE.⁴ São eles: os conceitos de aprendizagem e de diferenciação pedagógica e os modelos de Plano Individual de Trabalho (PIT) e do Tempo para o Estudo Autónomo (TEA) (*op. cit.*: p. 398).

Para um melhor entendimento destes, lembramos que o paradigma pedagógico do MEM parte de pressupostos teóricos de António Sérgio, um deles o da necessidade de autonomia na educação já aqui citado, e da pedagogia de Freinet que coloca o aluno no centro da atividade pedagógica, visando a sua formação como ser social (*op.cit.*: p. 325). Também Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996) propaga a importância da autonomia do aprendente relativamente à forma como aprende para que a sua aprendizagem seja mais produtiva.

No MEM, a pedagogia de Freinet concretiza-se na chamada “pedagogia de contrato” (*op.cit.*: pp. 324-325), firmado entre alunos e professor que consiste na elaboração conjunta de um plano de trabalho individual semanal e assume uma postura construtivista na linha de Vygotsky, segundo a qual os conhecimentos não podem ser ensinados, têm de ser apre(e)ndidos em constante interação do aluno com o seu meio sociocultural (*op. cit.*: pp. 323-328; 397-398).

Nesta perspetiva construtivista, Niza (*op. cit.*: pp. 330-333) entende aprendizagem como sendo fundamentalmente uma construção social e não apenas individual, “decorrendo de um diálogo internalizado, do aprendente com os seus pares, com o professor e com o conteúdo a apre(e)nder num determinado ambiente

⁴ Niza refere ainda condicionalismos do sistema de ensino oficial (a questão da autonomia do professor e sua articulação com os programas, metas curriculares e exames) que afetam o exercício do processo ensino/aprendizagem na escola.

sociocultural, do que resulta o envolvimento do sujeito que produz as aprendizagens.” O MEM privilegia um “ensino interativo, num diálogo vivo com o aluno, (...) às lições, que nunca nos permitem saber que significado está o outro a construir a partir daquilo que estamos a enunciar.” (*op. cit.*: p. 332)

Atualmente, desde a democratização do ensino e com o ensino obrigatório até ao 12º ano, a escola defronta-se com a heterogeneidade das turmas como uma característica do ambiente sociocultural onde decorre o ensino, influenciando a sua qualidade, segundo Lemos (1993, p. 21) e sendo esta a principal razão para o surgimento da diferenciação pedagógica, no entender de Niza (*op. cit.*: pp. 329-331). Assim, segundo este autor, diferenciação pedagógica em contexto escolar significa por parte do professor a seleção de vários métodos e estratégias de aprendizagem e de ensino que permitam a progressão satisfatória de todos os alunos nos currículos⁵, sem que isto signifique que se tenha de recorrer à individualização de todos os percursos de aprendizagem. É exatamente aqui, na concretização da diferenciação pedagógica em sala de aula, que se inserem o TEA e o PIT.

No TEA os alunos não recorrem ao professor, seguindo o plano individual de trabalho, “ (...) onde consta a previsão das atividades de estudo, de treino ou de produção de textos, por exemplo, escolhidas por cada aluno, tendo em vista as suas necessidades e as orientações inscritas pelo professor na ficha do plano anterior (...)” (*op. cit.*: p. 398). Enquanto isto, o professor pode atender individualmente os alunos com necessidades de apoio específicas, e os alunos que realizam o seu PIT podem, se o entenderem, entretajudar-se, ficando a conhecer na prática a entretajuda como uma mais-valia. Caso porém, eles se deparem no seu PIT com dificuldades, que mesmo em conjunto não consigam ultrapassar, realizam tarefas alternativas anteriormente escolhidas para este efeito. No fim de cada sessão de PIT e TEA, nos últimos dez a quinze minutos da aula, o professor faz com os alunos um ponto de situação sobre os obstáculos surgidos e dá instruções para a sua superação (*op. cit.*: p. 632).

⁵ A heterogeneidade de uma turma não se refere somente aos diferentes níveis socioculturais dos seus alunos, mas também aos diferentes tipos de aprendentes que estes possam ser (auditivo, visual, analítico, etc), segundo Bimmel & Rampillon (2000, pp. 78-79). Diferentes métodos e estratégias de aprendizagem possibilitam e melhoram a aprendizagem de todos.

Desta forma, através da diferenciação pedagógica que engloba a articulação do TEA com o PIT, realiza-se o que o MEM designa como *aprendizagem cooperativa* (*op. cit.*: p. 330). O sistema de diferenciação pedagógica não se esgota, porém, aqui. O trabalho de projeto e a sua apresentação à turma constituem uma outra importante componente desse sistema. Como afirma Niza, “(...) neste tempo complementar de comunicação dos projetos de estudo, de pesquisa ou de intervenção, os alunos que apresentam o trabalho procuram também avaliar os efeitos das suas comunicações através de questionários por eles preparados.” (*op. cit.*: p. 398).

Mais tarde, consoante as informações obtidas, os mesmos alunos farão aos seus colegas a clarificação daquilo que eles não tenham compreendido.

Deste modo, também no entender de Niza, o professor abandona o método do ensino simultâneo e expositivo, que consiste em transmitir o mesmo conteúdo a todos os alunos ao mesmo tempo, exigindo que todos façam o mesmo ao mesmo ritmo, o que inviabiliza o desenvolvimento da capacidade de autonomia dos aprendentes.

Ainda no âmbito de uma metodologia que incentive a autonomia do aluno, a fim de melhorar a aprendizagem, Struck (2004, pp. 127-181) refere, entre outros, seis princípios orientadores que vão ao encontro dos princípios pedagógicos do MEM. São eles: a) Autoaprendizagem em vez de instrução, b) Aprender em trabalho de pares, c) Aprender, explicando aos colegas, d) Aprender através do treino e da sua aplicação, e) Aprender num clima de respeito e de *feedback*⁶, f) Aprender com uma nova cultura do erro⁷.

Autoaprendizagem em vez de instrução significa, no entender do autor, que no lugar de aulas meramente expositivas, o professor deve proporcionar aos alunos trabalho oficial e de projeto, o que exige um direto e ativo envolvimento dos aprendentes. O envolvimento destes na aprendizagem está estreitamente relacionado com a sua responsabilidade neste processo, fator imprescindível na obtenção de autonomia.

⁶ O autor usa aqui no original a palavra *Resonanz*, a qual traduzimos como *feedback* no sentido de retorno à origem da informação sobre o resultado de um trabalho efetuado, como consta do dicionário online Infopédia.

⁷ Tradução nossa. No original em alemão: a) *Selbstlehren statt Belehren*, b) *Lernen in Partnerschaft*, c) *Schüler lernen besser, indem sie zugleich erklären*, d) *Lernen durch Üben und Anwenden*, e) *Lernen mit Respekt und Resonanz*, f) *Lernen mit neuer Fehlerkultur*.

Aprender em trabalho de pares, conforme Struck, é, geralmente, mais vantajoso que aprender sozinho ou em grupos grandes, porque treina a tolerância, o espírito de equipa e sobretudo porque, tendo que falar para resolverem a tarefa, os alunos exprimem a sua opinião, o que fomenta a compreensão da mesma sem terem de recorrer à ajuda do professor. Exatamente nisto consiste aquilo que este autor designa como: “Aprender, explicando aos colegas”, visto que só se consegue explicar aquilo que se entendeu.

Segundo Struck, aprender através do treino e da sua aplicação traduz-se em possibilitar aos alunos tempo de treino e atividades suficientes para que haja uma efetiva consolidação de conhecimentos. Frequentemente, o professor não o faz porque receia assim não ter tempo para cumprir o programa curricular da disciplina.

Aprender num clima de respeito e *feedback* significa, na opinião deste autor, que o professor deve ser o primeiro a respeitar os alunos para que estes o respeitem. Ele ainda deve estar consciente que, atualmente, a sua autoridade em sala de aula não é um dado adquirido, mas deverá ser conquistada pelo reconhecimento dos alunos, perante o respeito que ele lhes demonstra e pelo seu atempado *feedback* sobre o trabalho destes.

Este clima de respeito e *feedback* em sala de aula é fundamental para que seja possível implementar uma nova cultura do erro, isenta da estigmatização e da punição, daquele que o cometeu, visto que, conforme declara Struck (2004, p. 139), “A melhor maneira de as crianças aprenderem é por tentativa e erro, a sua forma de aprender é através do erro.”⁸.

O conceito de erro, situado no campo da avaliação da aprendizagem, não é de fácil definição, por não ser consensual quais os critérios que lhe estão subjacentes, quer na pedagogia, quer na aprendizagem da língua materna, quer, em particular, na aprendizagem de línguas não maternas.

De acordo com a perspetiva psicopedagógica⁹ e construtivista da avaliação escolar, partilhada por Diniz da Silva (2008), o conceito de erro pressupõe a existência de um padrão considerado correto e corresponde a um desvio deste. Esta autora

⁸ Tradução nossa. Em alemão no original: “*Kinder lernen am besten über Um-und Irrwege; ihre Art zu lernen ist, durch Fehlermachen zu lernen.*”

⁹ Esta perspetiva psicopedagógica baseia-se em pressupostos teóricos da Psicologia Cognitiva, da Psicanálise e da Psicologia Social.

distingue “erro construtivo” de “erro sistemático” (2008, 100): o primeiro ocorre ao longo da fase de redescoberta ou reinvenção do conhecimento e, praticamente desaparece quando o sujeito alcança um nível de elaboração mental superior, o segundo persiste apesar de evidências que indicam a sua inadequação, condicionando negativamente o sucesso da aprendizagem.

Qualquer que seja, porém, o tipo de erro ocorrido, ele revela, na perspectiva construtivista da aprendizagem, a inadequação de esquemas mentais e procedimentos adotados pelo seu sujeito e demonstra a necessidade de construção de outros e/ou a reformulação dos já existentes. Deste modo, o erro, quando sujeito a um processo de autorreflexão que possibilite o reconhecimento da sua origem e dos mecanismos que o produziram, pode representar uma fonte de crescimento para alunos e professores, constituindo-se assim em uma virtude, conforme Diniz da Silva (2008, 102). Subscrevemos este posicionamento perante a ocorrência do erro e incluímo-lo naquilo que aqui designamos como o seu tratamento produtivo.

No âmbito deste trabalho, partindo da abordagem comunicativa¹⁰ como pressuposto orientador na LE, e da perspectiva construtivista e interacionista da aprendizagem¹¹, como princípio orientador da didática de LM, decidimos concentrar-nos na ocorrência do erro em produções escritas dos alunos, tanto na LE, como na LM, por duas razões. Por um lado, é tecnicamente mais fácil registrar o erro escrito que o erro oral, por outro, na abordagem comunicativa, o erro oral, desde que não impossibilite a comunicação, não é tão penalizado como o escrito para não inibir a expressão oral do aluno.

Adotamos a definição de Fernández (1997), citada por Cristiano (2010, p. 41), segundo a qual “ (...) poderá considerar-se como erro toda a transgressão involuntária a uma determinada norma.”¹² Nesta aceção “(...) os erros são considerados como inevitáveis e inerentes ao desempenho de todos os falantes, incluindo os não nativos”

¹⁰ Ela define-se com base na noção de competência de comunicação do aprendente, abrangendo esta a competência gramatical, a sociolinguística, a discursiva, a estratégica e a sociocultural (Vieira, 1998, p. 59).

¹¹ Como corrobora de La Taille (1997, pp. 25-44), seguindo Piaget, conhecer é atribuir significado e este só é viável na interação do sujeito com o meio, neste sentido “(...) todo o construtivismo é necessariamente interacionista.” (*op.cit.*, p. 33).

¹² De referir que o conceito de norma não é algo estático, sofrendo alterações ao longo do tempo nos sentidos prescritivo e descritivo (Cf. *op. cit.*)

(*op. cit.*, p. 41) e não como prova de um método de ensino ineficaz, e/ou como evidência da falta de empenho do aluno.

De facto, a punição do erro através de uma má nota, ou de uma anotação negativa pelo professor, ou de uma crítica desmotivante deste, não faz sentido no quadro de uma atitude construtiva em relação ao erro, pois o seu efeito é geralmente contraproducente para a maioria dos alunos. Isto, embora, geralmente, a intenção do professor seja a de motivar o aluno a um maior esforço com vista à evitação do erro. Este resultado, porém, só é obtido, no entender de Struck (2004, p. 140) pelos alunos que tenham frequentemente boas notas e não com todos os outros.

Por esta razão, e também porque crianças e jovens têm uma natural curiosidade e necessidade de saber como é percebida a sua atuação pelo seu semelhante, o autor considera que um adequado *feedback* do professor deve substituir a estigmatização e punição do erro. Um *feedback* adequado significa, em primeiro lugar, atempado à ocorrência do erro e de forma a indicar ao aluno estratégias¹³ para a sua remediação mas, sempre que possível, não imediatamente a sua solução. Esta deve ser procurada pelo próprio aluno - autocorreção- e, em seguida, verificada pelo professor. Somente no caso de o aluno não ter conseguido, sozinho ou em grupo, corrigir o erro, o professor o deverá fazer, explicando calmamente ao aluno as etapas da correção. Finalmente, durante este processo o professor deverá promover a autorreflexão do aluno sobre os seus erros a fim de os prevenir.

Em nosso entender, é precisamente aqui que se inter-relacionam a autonomia do aluno com a “nova cultura do erro”, segundo Struck (2004), ou como nós diríamos, o seu tratamento produtivo, dado que, pelas razões acima referidas, este só é viável com alunos que reflitam sobre o seu processo de aprendizagem, ou seja, possuam um certo grau de autonomia.

Retomamos agora a questão, anteriormente colocada¹⁴: será a autonomia também imprescindível para o professor? A resposta é claramente afirmativa, e a dois

¹³ As estratégias que Struck privilegia aqui relacionam-se com programas de computador interativos, uma vez que o computador corrige sem punir e com trabalho de pares ou de pequenos grupos (*op. cit.*, p. 142). Outros autores como Niza (2012, p. 632) recomendam guiões de autocorreção, a consulta de um guião com diferentes etapas de verificação, ou a consulta do manual e de livros, como estratégias de remediação do erro escrito.

¹⁴ Esta questão foi apresentada na página 3 deste trabalho.

níveis: a) ao nível da sua formação profissional, como afirmam e esclarecem Vieira (1998, pp. 239-275, 375; 1993, pp. 36-37;105-106), Ziebell & Schmidjell (2012, pp. 94-96) e Niza (2012, pp. 334-335) e b) ao nível da autonomia profissional do professor no contexto dos currículos/programas e das metas curriculares que o MEC estabelece para o ano de escolaridade que o professor leciona.

Relativamente à formação profissional do professor, de acordo com Vieira (1998, pp. 239-275), no contexto da LE, a formação do aluno autónomo¹⁵ pressupõe uma formação de professores baseada num Programa de Formação Profissional (PFP) com o seguinte objetivo geral:

Sensibilizar e preparar a professora¹⁶ para uma abordagem pedagógica centrada na promoção da autonomia do aluno, ou seja, da sua capacidade de gestão (planificação, implementação, regulação/avaliação) da aprendizagem (...) mediante o desenvolvimento de competências (atitudes, saberes e capacidades) facilitadoras de uma prática reflexiva (*op. cit.*: p. 239).

Este programa de formação profissional engloba duas etapas distintas: o PPPM - Programa de Preparação Psicológica e Metodológica - e o PDCA – Programa de Desenvolvimento de Competências para a Autonomia (*op. cit.*: pp. 251-252). Excede o âmbito deste trabalho a explanação detalhada do que consiste cada um deles, mas, de forma sucinta, pode afirmar-se que o PPPM estabelece os objetivos e os princípios de uma abordagem crítico-reflexiva do professor face à sua prática docente e o PDCA, que inclui objetivos, princípios organizadores e atividades didáticas, traça um plano de desenvolvimento gradual de competências do aluno para a sua autonomia, baseado em seis princípios¹⁷. Assim, conforme Vieira, a inclusão do PPPM e do PDCA no PFP torna claro que

a meta da autonomia pressupõe e promove o desenvolvimento de professores reflexivos, capazes de descrever, interpretar, confrontar e reconstruir as suas teorias e práticas profissionais, ou seja, também autónomos, no sentido de serem capazes de gerir o processo de ensino/aprendizagem (*op. cit.*: p. 375).

¹⁵ Conforme Wenden & Vieira (2002, p. 143) que citam Holec (1981): “ (...) um aluno autónomo é aquele capaz de gerir a sua aprendizagem (...) ”. A formação do aluno autónomo no quadro da pedagogia para a autonomia conforme Vieira (1998; 1999; 2002) será explicitada posteriormente no âmbito da LM e da LE.

¹⁶ Uso do género feminino no original.

¹⁷ Estes seis princípios são enunciados também em Vieira (1993, p. 37) e serão ainda referidos no contexto da pedagogia para a autonomia do aluno (Vieira, 1999).

Ainda quanto à correlação entre autonomia do aluno e formação de professores, no contexto de observação focalizada de aula em LE, Ziebell & Schmidjell (2012, pp. 94-96) referem, entre outros princípios a observar e refletir, o do encorajamento à autonomia do aprendente para além do espaço escolar. O professor deve orientar e apoiar o aluno neste processo.

Finalmente, os professores do MEM, segundo Niza (2012, p. 334), “acreditam que a profissão nunca está construída”, ou seja, encontram-se permanentemente em formação.

A questão da autonomia profissional do professor no contexto dos currículos/programas e das metas curriculares estabelecidas pelo MEC para as disciplinas de Alemão e Português no ensino secundário será abordada mais adiante no âmbito da LE e da LM.

2.1 Língua Estrangeira (Alemão)

O quadro teórico que optámos por seguir para o desenvolvimento da autonomia do aprendente de LE é o preconizado por Vieira (1998, 1999) designado como “pedagogia para a autonomia”, por oposição à “pedagogia da dependência”¹⁸ e especificamente para o ensino do Alemão como LE, decidimo-nos por Bimmel & Rampillon em *Lernerautonomie und Lernstrategien* (2000), nomeadamente no que concerne às estratégias de aprendizagem¹⁹.

No que diz respeito ao enquadramento teórico do tratamento produtivo do erro em LE, partimos das premissas gerais da “nova cultura do erro” de Struck (2004), já referidas no ponto anterior, para uma abordagem mais específica em LE segundo Cristiano em *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos* (2010) e Kleppin em *Fehler und Fehlerkorrektur*²⁰ (1997). Esta autora é mencionada em todas as atuais publicações sobre o estudo do erro em Alemão como LE.

¹⁸ Caraterizada pela autora como “(...) uma tradição escolar assente numa orientação (...) onde à autoridade máxima do professor na tomada de decisões corresponde (...) o afastamento generalizado dos alunos relativamente ao saber e ao processo de ensino/aprendizagem, inerente a uma conceção do aluno como consumidor passivo do saber.” (1998, p. 34, p. 37)

¹⁹ No original: *Lernstrategien*. Tradução nossa.

²⁰ Erro e Correção do Erro, tradução nossa.

A “pedagogia para a autonomia” não representa, no entender de Vieira, um método de ensino no sentido prescritivo da palavra, antes constitui em termos de implementação, uma abordagem eclética, onde se podem englobar os contributos de outras propostas metodológicas, designadamente, os da abordagem comunicativa (1998, p. 56).

Efetivamente, a definição de uma “pedagogia para a autonomia” (1998, pp. 94-96), entendida como a “capacidade do aprendente de gerir a própria aprendizagem”, assenta no desenvolvimento de duas competências: 1) a competência de comunicação²¹ - o contributo da abordagem comunicativa -, representando esta competência aquilo que a autora designa como a dimensão linguística, e 2) a competência da aprendizagem²², a qual está diretamente relacionada com a noção de “aprender a aprender”, representando esta última a dimensão processual.

Todavia, ainda conforme Vieira, o desenvolvimento de uma “pedagogia para a autonomia” pressupõe, primeiramente, a criação de seis condições facilitadoras. São elas: “1) Integração (das competências de comunicação e de aprendizagem), 2) Transparência (explicitação dos pressupostos, objetivos e formas de desenvolvimento das competências acima referidas), 3) Metodologia especializada (criação de atividades didáticas incidentes no desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto aluno e enquanto falante), 4) Negociação (dos assuntos e dos papéis, - aluno/professor -, conducente à recuperação da autoridade pedagógica e do poder discursivo do aluno), 5) Colaboração (diversificação das formas de organização do trabalho, com ênfase nas tarefas de tipo colaborativo e no reforço das relações simétricas, entre alunos) e 6) Progressão (desenvolvimento progressivo da autonomia do aluno)” (*op. cit.*: p. 94).

Seguidamente, Vieira esclarece que na prática as formas de operacionalização destas condições facilitadoras dependerão de três tipos de fatores contextuais, nomeadamente: a) das representações e práticas anteriores dos alunos, b) das

²¹ De acordo com Vieira (1998, p. 96), a competência de comunicação inclui as competências: gramatical, sociolinguística, estratégica, discursiva, cultural e sociocultural, como aliás já anteriormente referimos, as quais, em conjunto, possibilitam ao aluno o uso adequado e autónomo da LE.

²² Conforme Vieira (1998, p. 96) a competência de aprendizagem inclui as seguintes componentes: intrapessoal (dimensão individual da aprendizagem), interpessoal (dimensão social da aprendizagem) e didática (dimensão metodológica da aprendizagem), as quais coordenadas viabilizam uma aprendizagem eficaz e autónoma.

representações e práticas anteriores dos professores e c) das condições sociais e institucionais do ensino e da aprendizagem (1999, pp. 2-4).

As representações e práticas anteriores dos alunos, os seus hábitos de aprendizagem, geralmente mais ou menos condicionados por uma “pedagogia da dependência” são um dos fatores decisivos da forma como os alunos aprendem e querem aprender, podendo representar um entrave à transição pretendida, pelo que muitas vezes pode ser necessária uma ação de “(...) descondicionalização psicológica e metodológica.” (1999, p. 2). Aqui cabe ao professor a elaboração de um programa de transição gradual de estratégias mais centradas nas suas decisões, para outras, mais centradas na capacidade de reflexão e decisão dos alunos, na direção de uma autonomização progressiva.

Deste modo, também as representações e práticas anteriores dos professores devem ser por estes questionadas, numa postura crítica face a si próprio, aos seus alunos e ainda aos contextos em que trabalha - programa curricular, escola e sociedade. Conforme Vieira:

Esta atitude de questionamento facilita a identificação dos constrangimentos que dificultam a ação do professor e tornam essa ação mais consciente, mais fundamentada, crítica e ajustada, ou seja, mais reflexiva. O desenvolvimento da autonomia dos alunos implica, necessariamente, o desenvolvimento da reflexividade dos professores, condição da sua autonomização profissional (1999, p. 3).

Por último, as múltiplas condições sociais e institucionais do ensino e da aprendizagem, tais como a escola com o seu contexto sociocultural, os programas curriculares e os exames condicionam a operacionabilização das condições facilitadoras acima referidas.

No caso concreto do Programa de Alemão em vigor para o 10º, 11º e 12º anos, nível de iniciação, homologado em abril de 2001²³, este contém a autonomia do aluno como princípio estruturante. De facto, a alusão ao desenvolvimento da autonomia do aluno, enquanto aprendente (competência de aprendizagem – dimensão processual)²⁴

²³ Cf. MEC (2001). Programa de Alemão- 10º, 11º, 12 Anos, nível de iniciação. Porto: Porto Editora.

²⁴ Conforme Vieira (1998, p. 96).

está presente, por exemplo, nos objetivos gerais quando se afirma que o aluno deve “(...) ser autónomo e responsável na construção e avaliação do seu próprio processo de aprendizagem” (MEC, 2001, p. 7) e enquanto falante (competência de comunicação - dimensão linguística) capaz de desenvolver um trabalho de projeto (MEC, 2001, pp. 34-35).

Este programa curricular baseia-se, aliás, no documento de apoio QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), o qual estabelece a participação ativa do aprendente no seu processo de aprendizagem, o que se traduz, ainda segundo este documento, em compromissos entre aprendentes e professor na escolha de objetivos, métodos e formas de avaliação no sentido de, gradualmente, os aprendentes se tornarem autónomos, constituindo, deste modo, a aprendizagem autónoma uma meta a atingir, o mais tardar, no final da escolaridade (2001, pp. 199, 202, 203).

De modo semelhante, o programa de Alemão do 2º e 3º Ciclos (*Deutsch-Konzept der deutschen Schule Lissabon, Sekundarstufe I und II*)²⁵ da Escola Alemã de Lisboa, EAL, se fundamenta no documento de apoio designado *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER.)*, a versão alemã do QECRL, constituindo também aqui a autonomia do aluno um princípio estruturante.

Partindo deste pressuposto e procurando indicar estratégias eficazes na aprendizagem do Alemão como LE, Bimmel & Rampillon em *Lernerautonomie und Lernstrategien*²⁶ (2000, p. 35) definem estratégia de aprendizagem como um plano mental de ação do aprendente com um objetivo de aprendizagem determinado²⁷. Este plano mental de ação pode ser, ou não, visível no comportamento do aluno na aula, na forma como ele aprende, pode ser-lhe consciente ou inconsciente, mas mesmo no último caso, é possível e útil que o aluno dele tome consciência para que possa ser tematizado na sala de aula.

²⁵ *Deutsch- Konzept, Das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I und II der Deutschen Schule Lissabon, 2007, Seite 5.*

²⁶ Autonomia do aprendente e Estratégias de aprendizagem; tradução nossa.

²⁷ Tradução nossa. No original: *Eine Lernstrategie ist ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen (op. cit. p. 35).*

Bimmel & Rampillon (2000) apresentam uma visão geral de estratégias de aprendizagem que classificam em diretas, indiretas e de uso da língua-alvo (*Sprachgebrauchsstrategien*), indicando, em seguida, atividades concretas a propor aos alunos para cada tipo de estratégias. Os autores sublinham que os alunos devem saber que a sua aplicação não obedece a uma ordem determinada, as diferentes estratégias devem ser escolhidas e combinadas em função dos objetivos e dos vários tipos de aprendentes de forma integrativa, visto elas se apoiarem e se completarem mutuamente (*op. cit.*: pp. 64- 85; 99-142).

As estratégias de aprendizagem diretas, ou cognitivas, subdividem-se em estratégias de memorização (formação de famílias de palavras, *mindmaps*, uso de imagens e sons, repetição regular e organizada) e estratégias de processamento linguístico (estruturar, analisar, aplicar regras, treinar, usar materiais de apoio como dicionários, gramáticas, internet, etc). Estas estratégias cognitivas relacionam-se diretamente com os conteúdos da aprendizagem e, segundo a taxinomia proposta por Vieira (1998, pp. 94, 96), enquadram-se na competência de comunicação do aluno, ao nível da dimensão linguística.

Na minha experiência letiva constatei que, normalmente, mesmo os aprendentes mais jovens (2º Ciclo) estão conscientes destas estratégias cognitivas, enquanto ferramentas de aprendizagem.

Segundo Bimmel & Rampillon (2000) as estratégias de aprendizagem indiretas subdividem-se em três categorias: 1) estratégias de regulação do próprio processo de aprendizagem, 2) estratégias afetivas e 3) estratégias sociais de aprendizagem.

As primeiras regulam o próprio processo de aprendizagem, ou seja, o aprendente ocupa-se conscientemente deste processo, determinando os seus objetivos, planificando a forma de os atingir, de monitorizar o desenvolvimento deste processo e de avaliar se os seus objetivos foram atingidos - autoavaliação -, o que inclui o reconhecimento dos seus erros e a procura das respetivas soluções, retirando daqui conclusões para futuras aprendizagens (*op. cit.*: pp. 65-66).

As estratégias afetivas relacionam-se com a consciencialização do aluno do seu estado emocional durante o processo de aprendizagem (divertimento, receio, stress,

empatia, autoestima reforçada ou diminuída, etc) e das possíveis causas deste(s) estado(s), visando incentivar e melhorar a sua motivação.

As estratégias sociais são usadas na interação do aprendente com os seus pares, com o professor e englobam o questionamento aberto de tudo aquilo que levante dificuldades aos alunos, incluindo a ocorrência de erros e sua correção, a resolução de conflitos, as formas mais adequadas de trabalho cooperativo (trabalho de pares, trabalho de grupo, trabalho de projeto) em função de uma determinada tarefa e finalmente a consciência intercultural.

Estas estratégias indiretas visam, no seu conjunto, a autorreflexão crítica do aprendente sobre o seu processo de aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento da sua capacidade de “aprender a aprender” (2000, p. 179), reiterando e concretizando a definição de autonomia de Little (1991, p. 3) apresentada no ponto anterior deste trabalho.

Conforme Vieira (1998, pp. 94-96) as estratégias indiretas enquadram-se na competência de aprendizagem do aluno, ao nível da dimensão processual e promovem a sua autorreflexão sobre o próprio processo cognitivo de aprendizagem, pelo que são, por vezes, também designadas, por outros autores, como estratégias metacognitivas de aprendizagem²⁸.

Exatamente por esta razão, Vieira (1998) afirma que o desenvolvimento da competência de aprendizagem (a aplicação das estratégias indiretas, segundo Bimmel & Rampillon) é transversal e útil a diferentes didáticas, quando se preconiza o desenvolvimento da autonomia do aprendente (1998, p.55), não se limitando à didática de LE.

O desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno, ou seja, a sua autonomia na aprendizagem está inter-relacionada com a sua capacidade de autoavaliação, como acima mencionámos, o que implica a forma como ele aprende a encarar e a solucionar, ou não, os seus erros. Cabe ao professor proporcionar ao aluno mecanismos e estratégias que o tornem apto a, gradualmente, identificar, analisar e

²⁸ Cf. Koepfel, *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis* (2012, p. 71).

corrigir os seus erros, preferencialmente de forma autónoma e sobretudo a evitar o mesmo tipo de erro.

Isto remete-nos para uma tipologia do erro, a qual implica, antes de mais, a identificação deste. Seguidamente, a sua análise e finalmente a correção. Para este efeito, seguimos, como já foi mencionado, a proposta metodológica de classificação de erros proposta por Kleppin (1997, 2010).

Esta autora começa por esclarecer, exemplificando, que não existe uma definição consensual de erro, mas várias, consoante os diferentes critérios que lhe podem estar subjacentes, designadamente: a) a correção gramatical e linguística relativa a uma norma, b) a aceitabilidade na comunidade linguística da língua-alvo c) a pertinência em determinada situação comunicativa²⁹ (1997, pp. 19-23).

A identificação do erro (*Fehlererkennung*), depende, em primeiro lugar, da clarificação do(s) critério(s) subjacente(s) à sua definição. Estando este(s) definido(s), considera-se como erro o desvio e/ou transgressão a uma determinada norma linguística, esteja esta explícita em gramáticas, dicionários e instituições oficiais, ou faça ela parte dos critérios de aceitabilidade e pertinência acima referidos (2010, p. 224)³⁰.

Na análise do erro, esta autora estabelece uma classificação ou tipologia³¹ segundo as suas causas e, no caso do erro escrito, refere logo a interferência da LM, ou de outras línguas, como causa frequente. Seguidamente distingue os chamados erros³² de *competência* dos de *performance*³³. Os erros de *competência* estão relacionados com uma *interlíngua* do aprendente, a qual constitui também conforme o QECRL, “(...) uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo”³⁴, originada pelo desconhecimento das estruturas e regras da língua-alvo, ou por uma indevida compreensão das mesmas. Por esta razão, o aprendente não é capaz de, sozinho,

²⁹ Tradução nossa. No original, em alemão, respetivamente: *Grammatikalität, Akzeptabilität, Angemessenheit*. A pertinência engloba também o nível do domínio da língua-alvo pelo aluno (A1, A2, B1, etc).

³⁰ Esta explicitação do erro conforme Kleppin, é coincidente com aquela que Cristiano propõe (2010, p.41), como já anteriormente mencionámos.

³¹ Kleppin prefere o termo *Klassifikation*, classificação em português, a *Typologie, em português tipologia*, pelo que doravante usaremos o termo classificação.

³² Consideramos aqui mais adequado usar o termo no plural, visto agora nos debruçarmos sobre erros concretos, ficando o uso do termo no singular para a generalidade.

³³ Como menciona a autora, esta distinção primordial do tipo de erro parte de Pit Corder (1967), e é seguida pela maioria dos estudos sobre o erro em LE, incluindo o QECRL.

³⁴ QECRL, p. 214.

identificar e, conseqüentemente, autocorrigir este tipo de erros (1997, pp. 41-43). De modo geral, em português, este tipo de erros é designado como erro, em inglês como *error*.

Os erros de *performance*, designados em inglês como *mistakes* ou *lapses* correspondem a produções inadequadas no desempenho linguístico do aprendente. As causas aqui residem em fatores externos à competência do aluno, como por exemplo, cansaço, distração ou falta de autonomização de estruturas já conhecidas. Estes erros de *performance*, designados pelo QECRL como falhas e por outros como lapsos, podem ser identificados e autocorrigidos pelo aprendente, e são considerados como inevitáveis em todos os desempenhos de uma língua, incluindo os do falante nativo (1997, p.41).

A classificação de erros/falhas, apresentada por Kleppin, distingue seguidamente entre aqueles que impossibilitam, ou não, a comunicação e, finalmente propõe uma lista de erros segundo as áreas da linguística³⁵ em que eles se inserem. Esta lista engloba: erros de fonética, de ortografia, de morfossintaxe, de semântica, de léxico, de pragmática e erros de conteúdo (1997, pp. 42-43).

Como referem Kleppin (2010, 225-227) e Cristiano (2010, pp. 45-46), entre outros, a questão da correção do erro/falha pelo professor, - o que, como e quando corrigir - não é consensual atualmente, tendo vindo a ser objeto de um intenso debate nos últimos vinte anos, em diferentes didáticas, o que reflete a transição de uma postura negativa e estigmatizante para uma atitude construtiva face ao erro na aprendizagem em geral, e na didática da LE, em particular³⁶.

Como resultado deste debate, Kleppin expõe algumas questões que têm sido investigadas em estudos empíricos e às quais a didática de LE deve dar resposta. São elas: 1) Que objetivos e funções podem estar ligadas à correção do erro? Quais são as suas conseqüências? 2) Pode saber-se que tipos de erro devem ser preferencialmente corrigidos? 3) Qual é o momento oportuno para a sua correção? 4) É o professor quem deve corrigir em primeiro lugar, ou deve antes fomentar a autocorreção e a correção recíproca, corrigindo somente em último caso? (2010, 225- 227)

³⁵ Tradução nossa. No original: *eine Klassifikation nach Sprachebenen* (1997, pp. 42-43)

³⁶ O atual Programa de Alemão defende também esta atitude de despenalização do erro, com vista a desinibir e a aumentar a motivação do aluno. Cf. Programa de Alemão, 2001, Porto: Porto Editora, p. 42.

Em nosso entender, também o professor deve refletir sobre estas questões a fim de valorizar a sua prática letiva.

Existem, contudo, ainda segundo estes autores e o QECRL, alguns aspetos consensuais a registar. São eles: a) erros fazem parte integrante do processo de aprendizagem, e mesmo com exercícios específicos e sua constante correção não é possível, de imediato, a sua total erradicação, pelo que não devem ser encarados como fracasso³⁷, b) muitos erros mostram de que forma o aprendente, consciente ou intuitivamente, formula hipóteses sobre estruturas e regras da língua-alvo. Para progredir o aprendente tem de poder testar estas hipóteses, sem recear a penalização do professor. Caso, este tente permanentemente erradicar o erro, pode impedir que as produções do aluno atinjam um maior grau de complexidade, uma vez que este tende a simplificar e mesmo a reduzir as suas produções com receio de errar como sinal de fracasso.

Por último, é importante referir que, entre outros autores, Cristiano (2010), Kleppin (1997, 2010) e o QECRL são consensuais sobre o facto de: c) a correção das produções servir, por um lado, de base para a apreciação do seu grau de perfeição e, por outro, como base de medidas de apoio ao progresso da aprendizagem.

2.2 Língua Materna (Português)

O quadro teórico que aqui adotamos para o desenvolvimento da autonomia do aluno baseia-se na conceção de diferenciação pedagógica do MEM (PIT, TEA e trabalho de projeto) e na adaptação, para o contexto de LM, da conceção de uma *pedagogia para a autonomia* proposta por Vieira (1998), ambas já explanadas nos pontos 2. e 2.1. do presente trabalho.

Com efeito, concordarmos com Vieira quando esta afirma que no caso da *pedagogia para a autonomia* “(...) não se trata de uma abordagem exclusivamente

³⁷ De acordo com vários estudos (p.ex. Diehl, 2000) há determinadas estruturas, como a declinação dos adjetivos em alemão, que precisam de muito tempo para serem adquiridas e automatizadas.

aplicável ao ensino *das línguas*, mas potencialmente abarcadora de todos os domínios disciplinares do currículo dos alunos (...)” (1998, p. 55) ³⁸.

Esta adaptação implica, em primeiro lugar, a explicitação do termo competência comunicativa em LM, visto que Vieira o define no contexto da LE, e seguidamente, a articulação do desenvolvimento desta competência com a de aprendizagem, na qual incluímos as três categorias de estratégias de aprendizagem indiretas, apresentadas por Bimmel & Rampillon (2000) ³⁹. Estas últimas coincidem, aliás, com as componentes da competência de aprendizagem (intrapessoal, didática e interpessoal) expostas por Vieira (1998) no âmbito de uma *pedagogia para a autonomia*, sendo que em *Lernerautonomie und Lernstrategien* ⁴⁰ Bimmel & Rampillon (2000) exemplificam a aplicação destas estratégias de aprendizagem indiretas com atividades.

Relativamente à clarificação de competência comunicativa em LM subscrevemos Amor em *Didáctica do Português* (2006, pp. 19-20), a qual citando Bachman (1990), apresenta um modelo alargado de competência comunicativa ou de linguagem baseada na competência organizacional e na competência pragmática. A competência organizacional engloba as competências gramatical e textual, e a competência pragmática inclui as competências elocucionária e sociolinguística. A competência gramatical subdivide-se em: vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia; a textual em coesão e organização retórica. A competência elocucionária engloba as funções ideativa, manipulatória, heurística e imagética, enquanto a competência sociolinguística inclui as sensibilidades às diferenças de registo, de dialeto/variedade, à autenticidade e a interpretação de referências culturais e de linguagem figurada.

A definição de competência de comunicação proposta por Vieira ⁴¹ (1998) assemelha-se ao modelo de competência de linguagem / comunicação apresentado por Amor (2006), visto que ambas as autoras explicitam competência de comunicação no sentido de *performance*, do uso concreto, sublinhando a importância da competência pragmática. Todavia, o modelo de competência de comunicação segundo Amor (2006)

³⁸ Como já referimos na página 17 deste trabalho.

³⁹ Estas estratégias de aprendizagem indiretas foram explicitadas no ponto anterior (2.1.).

⁴⁰ Em alemão no original. Em português: autonomia do aprendente e estratégias de autonomia, tradução nossa.

⁴¹ Cf. o ponto 2.1 deste trabalho.

é mais complexo e específico, em nossa opinião porque se refere ao desenvolvimento da competência de comunicação no contexto da LM.

De facto, partilhamos a opinião de Amor, quando, numa perspetiva curricular, afirma que

(...) se o objetivo a atingir consiste no desenvolvimento progressivo da competência comunicativa, tal exigirá que se trabalhe, de modo integrado e diversificado, esse feixe de aptidões que garantem ao indivíduo o uso estratégico da língua em situação, ou seja, o domínio dos mecanismos da produção discursiva e textual, enquanto sujeito enunciador ou enunciatário. (2006, p. 19)

Estamos conscientes que as conceções de competência de comunicação apresentadas por Vieira (1998) e por Amor (2006) representam um quadro teórico diversificado. Pensamos, contudo, que esta diversidade permite ao professor uma melhor escolha e coordenação daquilo que, na situação concreta de sala de aula⁴², lhe parecer ser o mais adequado com vista ao desenvolvimento da autonomia do aluno. Não se trata, pois, de se tentar simultaneamente, ou não, pôr em prática tudo o que acima referimos, mas antes de seleccionar e adaptar estas propostas metodológicas ao contexto da disciplina de Português como LM, perante um grupo de aprendentes num determinado nível de escolaridade com o respetivo programa curricular.

O programa de Português ainda em vigor no ano letivo desta PES (2013-14) para o ensino secundário, homologado em 25.03.2002, baseia-se no desenvolvimento das competências nucleares: compreensão oral, expressão oral e escrita, leitura e funcionamento da língua e parte de um modelo de comunicação “(...) entendido enquanto acção, com duas competências em interacção: a de comunicação e a estratégica.”⁴³ No âmbito do processamento da competência estratégica, este programa preconiza um aluno gradualmente mais ativo e autónomo na construção das suas aprendizagens e refere ainda a autonomia como um valor, entre outros, a promover na formação do sujeito/aprendente⁴⁴.

⁴² A situação concreta em sala de aula engloba os três tipos de fatores contextuais do ensino/aprendizagem, segundo Vieira (1999) referidos nas páginas 13-14 deste trabalho.

⁴³ Cf. Programa de Português, 10º, 11º, 12º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Homologação 25/03/2002 (11º e 12º ano), p. 8; Ministério da Educação.

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 7-9.

Atualmente (2013-14), não existem metas curriculares em vigor para a disciplina de Português no ensino secundário, uma vez que estamos em regime transitório de implementação de programas e metas curriculares neste nível de ensino. Efetivamente, segundo a calendarização do MEC⁴⁵ o programa e as metas curriculares de Português, para o 11º ano, homologadas em janeiro de 2014, só estarão em vigor no ano letivo 2016-17. Até lá, segundo o MEC⁴⁶, as metas curriculares expostas no novo programa têm carácter referencial, não obrigatório.

Relativamente ao tratamento do erro o programa vigente não é verdadeiramente explícito, mas consideramos que ao defender a auto e a coavaliação com o uso de grelhas e guias de autocorreção, ele preconiza uma abordagem construtiva do erro, no sentido do seu aproveitamento pedagógico e didático.

Neste contexto, no tratamento produtivo do erro escrito na disciplina de Português como LM, depois de várias leituras, entre as quais destacamos, Rio-Torto (2000) *Para uma pedagogia do erro*, optámos pela metodologia proposta por Amor (2006) designada como a *gestão pedagógica do erro* em *Didáctica do Português*.

Rio-Torto (2000), define erro escrito como “(...) as representações que derrogam as normas ortográficas vigentes, representando portanto rupturas em relação a estas; (...)” (2000, p. 598) e apresenta uma classificação de erros ortográficos com exemplos segundo: erros grafemáticos, erros fónicos, erros morfológicos e erros morfolexicais⁴⁷. Esta classificação com os respetivos exemplos pode ser útil ao professor e ao aluno, na medida em que enquadra e explica a origem do erro, (p. ex.: desconhecimento da etimologia da palavra, não distinção entre clíticos e desinências flexionais verbais, etc.) facilitando, deste modo, a sua erradicação e prevenção. Porém, neste estudo, a autora restringe-se a erros ocorridos nas áreas da fonologia, morfologia e léxico, não abrangendo sequer a vertente sintática na competência gramatical e deixa ainda de lado as outras competências que integram a competência comunicativa (2000, pp. 601-617).

⁴⁵ Esta calendarização foi publicada no Anexo I do Diário da República, 2ª série – N° 242, 14 de dezembro de 2012

⁴⁶ Cf. Diário da República, 2ª série – N° 242, 14 de dezembro de 2012.

⁴⁷ Os dados que estiveram na base desta classificação reportam-se a produções escritas de cerca de 800 alunos dos 8º, 9º e 10º anos de escolas na região-centro do país nos anos letivos de 1995-96, 1996-97, Rio-Torto (2000, p. 601).

Pelo contrário, a *gestão pedagógica do erro* proposta por Amor (2006, pp. 155-159) é bastante mais abrangente a dois níveis: a) na conceção de erro que lhe está subjacente e porque b) as quatro fases desta metodologia são exequíveis em qualquer que seja a área de competência da ocorrência do erro.

Esta conceção de erro integra-se nas definições que já apresentámos, sublinha também que a distinção entre o correto e o incorreto se realiza por referência a vários critérios que subjazem à norma e assume “(...) uma atitude plurinormalista que permita ao aprendente: identificar e observar os padrões estabelecidos em cada quadro comunicativo; identificar e avaliar os efeitos das infracções a estes padrões (em termos gramaticais, pragmáticos e socioculturais).” (2006, p. 155).

As quatro fases da *gestão pedagógica do erro* são: 1º) Identificação e categorização do erro, 2º) Ponderação das decisões a tomar, 3º) Momentos de atuação face ao erro, 4º) Definição dos modos de tratamento do erro (2006, pp. 156-159).

Conforme Amor (2006, p. 157) ao longo destas quatro etapas, o professor deve envolver o aluno/turma nas decisões a tomar, o que, em nossa opinião, contribui para a autorreflexão, condição do desenvolvimento da autonomia.

Na primeira fase o professor deve detetar e analisar o erro, enquadrando-o no contexto comunicativo-pedagógico da sua ocorrência. Nesta perspetiva poderia ser útil a classificação de erros ortográficos, segundo Rio-Torto (2000), caso o erro se situe nas áreas anteriormente referidas da competência gramatical.

Na segunda fase o professor deve ponderar que decisões tomar face ao erro: abordá-lo, ou não, consoante os seguintes fatores, por exemplo: a frequência do erro no aluno/grupo, tipo de transgressão e o grau em que ocorre, as consequências que dele advêm para a eficácia da comunicação.

Na terceira fase o professor deve refletir sobre qual o momento adequado ao tratamento do erro: imediatamente, a curto prazo ou a longo prazo. Na quarta fase o aluno desempenha um papel central, visto que a definição dos modos do tratamento do erro implicam, quaisquer que eles sejam, a sua participação ativa.

De acordo com diferentes graus de explicitação, o erro pode ser: a) localizado, sem identificação e comentário (cabendo esta tarefa ao aluno), b) categorizado e avaliado nas suas implicações pelo professor e pelo aluno.

Ainda conforme Amor (2006, p. 158) o processo de identificação e correção do erro pode ser diferentemente centrado: no professor, no aluno, nos restantes alunos, em todos estes elementos sob diferentes formas de organização de trabalho (individual, pares, grupo), de forma auto ou hetero-regulada. A correção do erro pode processar-se como um tratamento sistemático ou pontual, dependendo da ocorrência do erro e do seu contexto. Em nossa opinião, a este propósito faria sentido a metodologia da diferenciação pedagógica do MEM com o recurso ao TEA e ao PIT, podendo o professor desta forma prestar um apoio individualizado aos alunos que dele necessitarem.

Finalmente, a autora (Amor, 2006) considera que a *gestão pedagógica - progressiva - do erro* permite novas aprendizagens uma vez que “(...) contribui para a apropriação, a transferência e o alargamento de conhecimentos” (2006, p. 158).

Por nosso lado, chamamos atenção para o facto de, as questões colocadas acima, no âmbito da *gestão pedagógica do erro*, serem idênticas às expostas por Kleppin⁴⁸ (2010), do que inferimos que o tratamento produtivo do erro não difere substancialmente na didática de LM e de LE.

3 CARATERIZAÇÃO CONTEXTUAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A nossa PES decorreu na Escola Secundária José Gomes Ferreira (ESJGF) e na Escola Alemã de Lisboa (EAL), situadas respetivamente nas Freguesias de Benfica e de Telheiras, em Lisboa.

A ESJGF é uma escola pública, sede do Agrupamento de Escolas de Benfica, enquanto a EAL é uma escola privada vocacionada para o ensino da língua alemã, como LM e LE, integrada desde 1977, por decisão do Ministério da Educação, no sistema escolar português. Em seguida, falaremos mais detalhadamente sobre cada escola.

No ano letivo 2013-14, não foi possível encontrar um estabelecimento de ensino onde pudessemos realizar ambos os estágios, tendo sido feito o de Português na ESJGF,

⁴⁸ Cf. o ponto 2.1. deste trabalho.

sob a orientação da professora Regina Garcia na turma 10 do 11º ano e o de Alemão na EAL, sob a orientação da professora Helga L. Furtado na turma do 6º ano (*DaF S2*).⁴⁹

A repartição da PES por duas escolas diferentes apresentou vantagens e desvantagens.

As desvantagens residiram na nossa reduzida presença em cada escola, na sobreposição de horários que impediu a lecionação de cada disciplina em duas turmas e no tempo de deslocação despendido entre as escolas. Depois de três semanas, foi possível elaborar um horário mais ou menos equilibrado entre as duas disciplinas (Cf. horário no anexo 1).

As vantagens situaram-se ao nível da observação e atuação pedagógicas paralelas em duas realidades escolares bastante diferentes, na ESJGF e na EAL. Este facto constituiu uma mais-valia para a nossa PES.

Com efeito, pudemos conviver diariamente com o sistema de ensino público e com um sistema de ensino privado, próximo didática e pedagogicamente do ensino público alemão. Embora de início tenhamos conscientemente rejeitado comparar o ensino praticado nestas duas instituições, revelou-se impossível manter esta postura no quotidiano. Ao refletirmos sobre a PES procurámos, contudo, ter sempre presentes as diferenças dos condicionalismos (socioeconómicos, culturais e estruturais) que envolveram a prática letiva em ambas as instituições. Por esta razão, consideramos pertinente que a caracterização das escolas inclua a observação das suas estruturas pedagógicas, com base nos órgãos pedagógicos do diretor de turma⁵⁰, do conselho de turma⁵¹ e do conselho pedagógico⁵².

⁴⁹ *DaF S2*, *Deutsch als Fremdsprache Klasse S2*. Em português: Alemão como LE, turma 2 de alunos que ingressaram no 5º ano na EAL.

⁵⁰ De acordo com a Portaria nº 242/2012, Capítulo I, Artigo 7º do Diário da República, 1ª série- Nº155 de 10.08.2012 respeitante ao Ministério da Educação e Ciência, legislação que rege a designação e as competências do diretor de turma, a qual remete para o regulamento interno da escola.

⁵¹ Conforme a Portaria nº 242/2012, Capítulo III, Artigo 23º do Diário da República acima referido, legislação sobre a constituição e o funcionamento do conselho de turma.

⁵² Segundo Artigos 31º -34º, Subsecção III do Diário da República, 1ª série – Nº 126 de 02.07.2012, legislação sobre composição, competências e funcionamento do conselho pedagógico.

3.1 Escola Alemã de Lisboa

A Escola Alemã de Lisboa, instituição privada fundada por um pastor protestante em agosto de 1848, teve uma existência atribulada por diversas questões que conduziram a encerramentos, sobretudo até 1952, data da sua última reabertura⁵³.

Depois de uma reforma escolar efetuada nos anos 70, a EAL assume-se hoje como uma “escola de encontro(s) - entre diferentes culturas e idiomas - que visa a preparação dos seus alunos para o ingresso no ensino superior em Portugal e na Alemanha”⁵⁴. Desde 1977, por decisão do Ministério da Educação, que a EAL está integrada no sistema escolar português, sendo a equivalência ao ano de escolaridade concedida automaticamente⁵⁵.

O corpo discente da escola é atualmente constituído por mais de 1000 alunos, de entre os quais estão representadas 24 nacionalidades, com predomínio da portuguesa, seguida da alemã.

É perante esta variedade de culturas que a escola concretiza o seu lema como “escola de encontro(s)” na realização de vários eventos culturais ao longo do ano, designadamente: os concertos de Natal, de primavera e de verão, o bazar de Natal, as representações teatrais, a *Language Evening*, o concurso de escrita criativa e o concurso anual de leitura. Tivemos oportunidade de assistir à preparação e à realização deste concurso de leitura, tendo um aluno da nossa turma 6º ano *DaF S2* ganho o primeiro prémio neste ano de escolaridade.

As atividades acima referidas representam a vasta tradição intercultural que a EAL valoriza a par das modernas e inovadoras condições de estudo que oferece aos seus alunos, como por exemplo: excelentes instalações desportivas com uma piscina ao ar livre, um campo de futebol de relvado sintético, salas de aula equipadas com quadros interativos, uma biblioteca com vasto acervo, duas salas equipadas com computadores e uma excelente sala de espetáculos.

⁵³ Cf. sítio oficial da EAL, <http://dslissabon.com/die-schule/leitbild>, - Princípios Orientadores: “Die Deutsche Schule Lissabon ist eine Begegnungsschule, an der die Schülerinnen und Schüler auf den deutschen und den portugiesischen Hochschulzugang vorbereitet werden.” Tradução nossa.

⁵⁴ *Ibidem*

⁵⁵ *Ibidem*

A fim de possibilitar aos seus alunos o acesso universitário em Portugal e na Alemanha, a EAL segue o sistema de avaliação alemão, o qual divide o ano letivo em dois semestres, com a atribuição de um boletim de desempenho escolar no final de cada um⁵⁶ e possui uma escala de classificações do 5º ao 9º ano que vai de 6 a 1, correspondendo 1 a muito bom e 6 a mau⁵⁷. A partir do 10º ano, a escala vai de 1 a 15, correspondendo 15 a muito bom e 1 a mau⁵⁸.

Existe ainda uma significativa diferença curricular no ensino secundário na EAL, comparativamente ao ensino público português. Na EAL, as disciplinas do 9ºano prosseguem no ensino secundário (*Oberstufe*). Por esta razão, os alunos não optam entre vários cursos, havendo somente a opção entre Música / Arte e entre Religião / Filosofia, o que se traduz numa maior carga horária semanal para os alunos do ensino secundário. Um aspeto positivo desta elevada carga horária é o facto de eles não terem de tomar logo uma decisão quanto à sua futura profissão, uma vez que o certificado do 12º ano da EAL (*Abitur*) dá acesso a qualquer curso do ensino superior em Portugal e na Alemanha.

Comparando agora a estrutura pedagógica de uma escola pública portuguesa do ensino básico e secundário, com base nos órgãos pedagógicos do diretor de turma, do conselho de turma e do conselho pedagógico, com os seus possíveis correspondentes na EAL, constatamos o seguinte.

As funções do diretor de turma (*Klassenlehrer*) na EAL e na ESJGF são idênticas, com uma diferença: na EAL a articulação entre a família do aluno e a escola não é feita exclusivamente pelo diretor de turma, uma vez que todos os professores podem entrar diretamente em contacto com os encarregados de educação. O mesmo se passa em sentido inverso. Estes encontros devem ser participados ao diretor de turma.

Na EAL não existe explicitamente o órgão do conselho de turma, resultando as suas funções, na prática, da conjugação das reuniões de turma extraordinárias

⁵⁶ Normalmente, o primeiro semestre inicia-se no dia 1 de setembro e termina no fim de janeiro e o segundo vai de fevereiro ao início de julho.

⁵⁷ Cf. Tabela de classificações da EAL para a disciplina de Alemão, anexo 3-1.

⁵⁸ Estas informações e as que se seguem foram obtidas através da consulta do anteriormente referido sítio oficial da EAL, e também junto da nossa professora orientadora Helga L. Furtado, com a qual tivemos uma conversa informal em julho de 2014 sobre a EAL e as turmas que acompanhámos.

(*Klassenkonferenzen*), e das reuniões de avaliação (*Notenkonferenzen*), sendo ambas convocadas pelo diretor de turma.

A reunião de turma extraordinária (*Klassenkonferenz*), na qual estão presentes todos os professores da turma e o(s) representante(s) dos encarregados de educação só tem lugar em circunstâncias especiais, como por exemplo, perante problemas disciplinares ou de desempenho escolar dos alunos.

Relativamente ao órgão do conselho pedagógico na ESJGF, este não encontra correspondente na EAL, apesar de existir uma comissão de orientação pedagógica (*Steuergruppe*). Contudo, nesta comissão não estão representadas as estruturas intermédias da EAL, nem ela se constitui como órgão consultivo da direção da escola.

Finalmente, antes da caracterização das turmas e para que se entenda exatamente o significado das suas abreviaturas, devemos referir que o ensino da língua alemã se realiza em três contextos diferentes, consoante a origem linguística dos alunos e o ciclo de ensino em que se encontram, o que obviamente implica diferentes programas curriculares para esta disciplina.

Com efeito, no 1º ciclo o Alemão pode ser lecionado como língua materna, *DaM*, ou como língua segunda, *DaZ*, para os alunos que frequentaram o jardim infantil da EAL (*Kindergarten*) e que dominam Alemão como segunda língua. Por esta razão, neste ciclo de ensino só existem turmas *DaM* e turmas *DaZ*.

A partir do 5º ano formam-se turmas *DaF*, deixando de existir turmas *DaZ*. As turmas *DaF*, também designadas como *S-Klassen*, ou seja, *Seiteneinsteigerklassen*, são constituídas por novos alunos que frequentaram com sucesso os cursos preparatórios de Alemão da EAL (*Vorkurs*). A partir deste ano de escolaridade as turmas *DaF* vão tendo gradualmente mais disciplinas lecionadas em Alemão, como por exemplo Educação Física, Música, Matemática e Artes.

Seguidamente, do 5º ao 9º ano a língua alemã é lecionada como língua estrangeira, *DaF*, ou como língua materna, *DaM*. No 10º ano dá-se a chamada integração total, passando a haver unicamente turmas *DaM*. Somente na disciplina de Português há uma diferenciação entre Português como língua materna (*PaM*) e como língua estrangeira (*PaF*).

As turmas que acompanhámos na PES, quer apenas pela observação de aulas, a 5. *DaF- S2* e a 8. *DaF- S1*, quer pela observação e leção, a 6. *DaF- S2*, são turmas de ensino do Alemão como língua estrangeira.

3.1.1 Turma 6° *DaF- S2* (Alemão como Língua Estrangeira)

Esta turma constituída por 17 alunos, 10 rapazes e 7 raparigas com idades entre os 11 e os 12 anos era da responsabilidade da professora Helga L. Furtado. Todos os alunos tinham a nacionalidade portuguesa, havendo dois alunos com dupla nacionalidade: luso-alemã e luso-suiça, porém, em casa nenhum destes alunos ouvia e/ou falava alemão. Provavelmente por esta razão, todos comunicavam espontaneamente em português fora da sala de aula.

Na sala de aula, contudo, os alunos eram permanentemente incentivados a exprimirem-se em alemão, dando nós, a professora orientadora e a estagiária, o exemplo. Todos os alunos correspondiam, pelo menos no início das frases. Seguidamente, ficava claro a heterogeneidade do nível de conhecimentos de alemão da turma, havendo 4 alunos que se destacavam pelo seu bom desempenho linguístico. Todavia, todos se esforçavam por comunicar em alemão, recorrendo apenas pontualmente ao português.

Com efeito, quer na nossa opinião, quer na opinião da professora Helga L. Furtado que conhecia esta turma já do ano letivo anterior, esta era coesa em termos de cumplicidade e dinâmica de grupo, mostrava-se bastante motivada para a aprendizagem do Alemão e de modo geral possuía bons hábitos de trabalho, estando sempre disposta a executar as tarefas que lhe eram propostas. O grau de responsabilidade e de autonomia dos alunos na realização das tarefas era, contudo, díspar. A postura da turma em sala de aula, apesar de ser faladora, era geralmente positiva, participativa e curiosa, caracterizando-se pela cordialidade na interação aluno/aluno e alunos/professora.

3.1.2 Turma 5° *DaF- S2*

Esta turma, formada por 14 alunos, 7 raparigas e 7 rapazes, com idades entre os 10 e os 12 anos, era também da responsabilidade da professora Helga L. Furtado. Todos

os alunos tinham a nacionalidade portuguesa, havendo 4 alunos com dupla nacionalidade: luso-alemã e luso-inglesa. Porém, nenhum destes alunos ouvia e/ou falava alemão em casa.

Os alunos desta turma frequentavam pela primeira vez a EAL, tendo frequentado com aproveitamento no ano anterior o curso de preparação de alemão (*Vorkurs*), condição para o ingresso na escola. Por esta razão, embora já se conhecessem ainda não eram uma turma coesa, havendo alguns alunos que se destacavam pelo seu espírito competitivo, o que algumas vezes inibia os restantes

O acompanhamento deste grupo era semanal e consistia na observação de aulas. Em termos globais era um grupo trabalhador, interessado em aprender e responsável.

3.1.3 Turma 8º *DaF- S1*

Esta turma da responsabilidade da professora Antonie Lopes Coelho era constituída por 15 alunos, 6 raparigas e 9 rapazes com idades entre os 14 e os 15 anos.

Observámos as aulas deste grupo duas vezes por semana, sem o lecionar, o que ficou a cargo do nosso colega de estágio, o qual tinha um horário de Português compatível com o horário de Alemão⁵⁹ desta turma.

A partir da nossa observação das aulas, constatámos que se tratava de um grupo heterogéneo relativamente ao seu desempenho linguístico em Alemão, porém, de modo geral coeso quanto à dinâmica de grupo, com exceção de um aluno com dificuldades de integração na turma.

De modo geral, podemos dizer que se tratava de uma turma com bons hábitos de trabalho, participativa, embora faladora, que precisava, por vezes, de uma atitude firme por parte da professora e de uma motivação especial para desenvolver o seu potencial, o que acontecia sempre que necessário.

⁵⁹ Redigimos alemão e português com letra minúscula na acentuação de língua e com letra maiúscula no sentido de disciplina.

3.2 Escola Secundária José Gomes Ferreira

A ESJGF iniciou a sua atividade em novembro de 1980 com o nome de Escola Secundária de Benfica e em 1990 adotou a atual designação, em homenagem ao escritor e poeta José Gomes Ferreira.

O espaço físico da escola é constituído por cinco blocos e por um pavilhão gimnodesportivo implantados num amplo espaço verde e luminoso. A maioria das salas está equipada com tela e projetor, havendo, normalmente, acesso à internet sem fios em toda a área escolar. Existe um livro de sumários digital, no qual os professores registam diariamente os sumários e as faltas dos alunos.

Desde 2012 que a ESJGF é a escola sede do Agrupamento de Escolas de Benfica, o qual conta com quase 3000 alunos no total, tendo a ESJGF, no ano letivo 2013-14, um total de 1080 alunos dos quais 383 no ensino básico e 697 no ensino secundário. De acordo com as informações obtidas⁶⁰ junto das professoras Clara Wallenstein, diretora de turma do 11º 10, e Regina Garcia, a maioria destes alunos é oriunda da classe média.

Ainda no entender de Clara Wallenstein⁶¹, a constituição deste agrupamento e o facto da ESJGF ser a sua escola sede trouxeram significativas alterações ao seu funcionamento, do que resultou um processo, ainda em curso, de procura de uma nova identidade da escola.

Nos termos da legislação supracitada e do regulamento interno da ESJGF, as funções do diretor de turma são as de articulação entre a família do aluno e a escola, por um lado e, por outro, a coordenação e gestão das reuniões de avaliação, de conselho disciplinar, se necessário, e de encarregados de educação.

O conselho de turma é composto por todos os professores da turma, pelos representantes dos pais e dos alunos. Reúne-se sempre nesta constituição, com exceção das reuniões de avaliação.

⁶⁰ Estas informações baseiam-se em inquéritos distribuídos aos alunos pelos diretores de turma no início do ano letivo.

⁶¹ No dia 01.07.14 tivemos uma conversa informal com a professora Clara Wallenstein, no decorrer da qual lhe colocámos várias questões com vista a um melhor conhecimento da ESJGF no geral, e da turma 10 do 11º ano, em particular. A professora Clara Wallenstein leciona Inglês há mais de vinte anos na ESJGF, tendo sido em 2013-14 a professora de Inglês da turma acima referida.

O conselho pedagógico, sendo um órgão consultivo da direção da escola, reúne-se mensalmente. Nele participam os representantes das estruturas intermédias da escola – coordenadores de cada grupo disciplinar, coordenador da avaliação interna e diretores de turma – e tem como principal função ratificar as decisões da direção da escola. Compete ao conselho pedagógico a aprovação dos manuais escolares, sob proposta dos professores do respetivo grupo disciplinar.

A descrição da turma que se segue foi feita com base no nosso conhecimento empírico, resultado da observação e lecionação durante o ano letivo (2013-14), e nas informações obtidas junto da diretora de turma do 11º 10, Clara Wallenstein.

3.2.1 Turma 11º 10 de Português

A turma, pertencente ao curso “Ciências socioeconómicas”, era constituída por 28 alunos, 10 raparigas e 18 rapazes com idades entre os 17 e os 18 anos. Durante o primeiro período, 1 aluno foi transferido para outra escola e ao longo do 3º período 3 alunos anularam a matrícula na disciplina de Português, sendo que destes 3 alunos, 2 deles estavam inscritos para fazer melhoria de nota. No total havia 3 alunos com retenções e ainda uma aluna com necessidades educativas especiais (NEE), a qual acompanhava sem dificuldade o ritmo de trabalho da turma, realizava os mesmos testes que os seus colegas, necessitando apenas de mais tempo para os concluir.

Na primeira reunião do conselho de turma a que assistimos no 1º período, a turma foi caracterizada pela maioria dos professores como tendo falta de hábitos de estudo e de empenho na aprendizagem, com uma postura desadequada em sala de aula, marcada sobretudo pelo desinteresse, por reduzida participação e com tendência à destabilização do ambiente de trabalho por parte de alguns alunos.

Na opinião da diretora de turma, as faltas prolongadas dos professores de Português e de Matemática no 10º ano contribuíram para esta atitude do grupo e a substituição destes professores, em 2013-14, por outros muito diferentes dos anteriores, tanto na forma de relacionamento com os alunos, como na forma de lecionar trouxe insegurança à turma. Por esta razão, ela denotava instabilidade, precisando de tempo para se adaptar aos novos professores. Contudo, ainda conforme a diretora de turma,

seis alunos destacavam-se positivamente dos restantes, quer pela atitude em sala de aula, quer pelo seu desempenho na maioria das disciplinas.

O ambiente de trabalho com que nos deparámos no início do ano na disciplina de Português era marcado pelo desinteresse e pela desconfiança mútua entre alunos e professora. Infelizmente, este clima de trabalho perdurou até ao final do ano letivo e os conselhos de turma que se seguiram mantiveram a opinião inicial, sendo apenas divergentes as opiniões de três professores.

3.2.2 Turma 11º 8 de Português

Esta turma pertencia ao curso “Humanidades” e era constituída por 30 alunos, 16 raparigas e 14 rapazes no início do ano letivo. No final do primeiro período, 2 alunos transitaram de escola e no segundo período faleceu 1 aluno devido a um acidente.

Não possuímos mais dados referentes a esta turma. Devido a sobreposição de horários só pudemos assistir a três aulas lecionadas pela professora Regina Garcia e a cinco aulas lecionadas pelo nosso colega de núcleo de estágio.

4 AS OBSERVAÇÕES DE AULA

4.1 A dimensão teórica: a observação como fundamento da prática letiva

O tema da observação de aula na sua dimensão teórica foi abordado no seminário de Didática do Alemão II, no qual, entre outras leituras, nos debruçámos sobre o recente livro de Ziebell & Schmidjell, *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung* (Observação de aulas e aconselhamento colegial)⁶², (2012) com o objetivo de orientar a nossa autorreflexão sobre as observações de aula a fim de possibilitar uma adequada prática letiva.

⁶² Tradução nossa.

A leitura desta obra (2012) revelou-se bastante útil, primeiro para nos sensibilizar para a importância do ato de observar e, segundo, para nos orientar a selecionar o que observar e como o fazer.

Logo no início, Ziebell & Schmidjell (2012, p. 13) distinguem entre dois objetivos que justificam a observação de aula: 1) a formação do futuro professor ou o aconselhamento entre colegas com vista à melhoria da qualidade das suas aulas, ou a supressão de dificuldades e 2) a avaliação da aula e daquele que a leciona. Segundo as autoras esta diferenciação é significativa porque cada um destes objetivos acarreta condicionalismos distintos, os quais há que ponderar previamente para que a observação de aula não seja por eles negativamente influenciada (2012, pp. 12-15) .

Em seguida, Ziebell & Schmidjell apresentam o conceito de observação progressiva de aula (*Beobachtungsprogression*) (2012, p. 19). Segundo este conceito, normalmente mas não obrigatoriamente, a observação de aula inicia-se com uma observação global não direcionada (*ungesteuertes Beobachten*) (2012, pp. 20-30), prossegue de forma já direcionada (*gesteuertes Beobachten*), mas ainda com questões orientadoras de carácter geral (*gesteuertes Beobachten mit globalen Leitfragen*), e torna-se gradualmente mais focalizada, apresentando as autoras diversas “técnicas” para a sua concretização, consoante o foco de interesse da observação (2012, pp.19-44).

Sendo o nosso foco de interesse o desenvolvimento da autonomia do aluno e o tratamento produtivo do erro, decidimos seguir o princípio da observação progressiva proposto por Ziebell & Schmidjell (2012) na observação de aulas de Alemão.

Deste modo, iniciámos a nossa observação usando grelhas de carácter global (constituição da turma, postura na sala de aula, postura da professora, etc), para gradualmente focalizarmos a nossa atenção em aspetos mais específicos (clima de trabalho, atividades que promovam a autonomia, abordagem do erro, etc), relevantes para o nosso tema da PES (Cf. Grelhas de observação 1, 2 e 3, anexo 2).

O seminário de Didática do Português II centrou-se sobre outras questões não relacionadas com a observação de aulas. Por esta razão, depois de várias leituras de nossa iniciativa, resolvemos iniciar a observação de aulas de Português com uma “observação naturalista”, segundo Alarcão (1996) que segue, no seu livro *Formação*

Reflexiva de Professores, a tipologia usada em Estrela (1986) *Teoria e Prática de Observação de Classes*.

Neste tipo de observação “ o observador procura registrar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, acumulando, sem seleccionar, dados em *continuum*, (...) procurando o observador “absorver” tudo o que vê e ouve, descrevendo os comportamentos observados sem qualquer preconceito prévio (...)” (Alarcão, 1996, p. 111), (Cf. Grelha 4, anexo 2).

Posteriormente, resolvemos fazer uma observação já direcionada, adaptando a proposta de Ziebell & Schmidjell ao contexto da LM, a fim de atendermos ao tema da nossa PES (Cf. Grelha 5, anexo 2).

Foi com esta a fundamentação teórica que partimos para a observação de aulas nas duas escolas.

4.2 A dimensão prática: as observações de aula de Alemão

Em setembro de 2013, quando iniciámos a observação de aulas na EAL, a turma 6º *DaF-S2* estava em Berlim, numa visita de intercâmbio de duas semanas à Escola Europeia, onde existe um Projeto Bilingue Alemão/Português. Por isso, durante as duas primeiras semanas, concentramo-nos na observação de aulas das turmas 8º *DaF-S1* e 5º *DaF-S2*.

Começámos por realizar observações globais não direcionadas, tomando notas em alemão, sem qualquer critério seletivo. Antes de aplicarmos grelhas de observação de aula, pareceu-nos necessário recolher indiscriminadamente informações, com o objetivo de, depois da sua análise, verificar a existência ou não de algumas questões recorrentes.

Mediante estas conclusões, pretendíamos orientar as observações direcionadas para o tema da nossa prática letiva.

A leitura posterior destes dados mostrou-nos que, afinal, tínhamos estado bastante mais atentos a determinadas questões, em detrimento de outras. Privilegiámos o uso sistemático do alemão como língua de comunicação em sala de aula, quer pela professora, quer pelos alunos; como a professora e alunos lidavam com a ocorrência do

erro na oralidade e na escrita, como a professora geria o ruído e a reduzida participação de alguns alunos e o grau de autonomia dos alunos na escolha e realização de tarefas em sala de aula.

Descurámos a observação do ambiente de trabalho, apesar de estarmos conscientes da sua importância no desenvolvimento da autonomia do aluno e na abordagem produtiva do erro ⁶³. Os aspetos recorrentes registados limitavam-se à forma como começavam e terminavam as aulas e, infelizmente, as informações recolhidas sobre o grau de autonomia dos alunos e o tratamento do erro eram demasiado aleatórias para nos levarem a alguma conclusão.

A fim de suprir estas deficiências, decidimos aplicar o conceito de observação progressiva de Ziebell & Schmidjell (2012, p. 19).

Na primeira quinzena de novembro, usámos grelhas de observação global com questões orientadoras de carácter geral⁶⁴, concentrando-nos sobre a interação aluno/aluno, professora/aluno e aluno/professora, ou seja, sobre o ambiente de trabalho. Depois, na segunda quinzena de novembro, em dezembro e janeiro recorremos sobretudo a duas grelhas de observação por nós adaptadas, uma focalizada no tratamento do erro (Kleppin, 2010), e outra direcionada para princípios incentivadores da autonomia (Ziebell & Schmidjell, 2012, p. 99) ⁶⁵.

Da leitura das grelhas de observação da turma 8. *DaF-S2*, constatámos o seguinte: a) o ambiente de trabalho era cordial, pautado pela disciplina, b) havia diferenças significativas na motivação e na participação dos alunos, c) a professora promovia processos de autorregulação das aprendizagens, d) a professora reforçava os progressos dos alunos e incentivava a autocorreção e a correção dos erros pelos pares, e) a comunicação, em alemão, estava centrada nos alunos e não na professora.

Da análise das grelhas das turmas 5. *DaF-S2* e 6. *DaF-S2*, concluímos que, a) existia um clima de trabalho cordial e seguro, no qual alunos e professora se sentiam à vontade, patente no sentido de humor que alunos e professora demonstravam, b) a motivação e participação dos alunos era elevada e constante, c) a professora estimulava

⁶³ A importância de um bom clima de trabalho no desenvolvimento da autonomia do aluno e na abordagem produtiva do erro encontra-se explicitada no ponto 2. deste relatório.

⁶⁴ Cf. Grelha 1, anexo 2.

⁶⁵ Cf. Grelhas 2 e 3, anexo 2.

a reflexão dos alunos sobre o seu processo de aprendizagem, por exemplo, não respondendo de imediato, dando-lhes tempo para encontrarem estratégias de resolução, também sobre conteúdos gramaticais, d) contudo, por vezes, o recurso ao manual interrompia esta reflexão, e) o grau de autonomia dos alunos era díspar, apesar de a professora encorajar o trabalho autónomo, f) existia um forte incentivo da professora à autocorreção dos alunos através do método indutivo, sendo minoritárias as correções diretas pela professora, g) a comunicação, em alemão, estava centrada nos alunos e não na professora.

Por tudo isto concluímos que nestas turmas os fatores contextuais eram favoráveis à criação das condições facilitadoras ao desenvolvimento da autonomia do aluno (Vieira, 1999).

O uso sistemático de grelhas de observação de aula não impediu que, por vezes, anotássemos também informações sobre temas diferentes daqueles que queríamos observar. Foi o caso da constatação de rituais de organização da estrutura da aula, no início e no fim, onde, respetivamente, os alunos relembavam conteúdos da aula anterior sem consultar cadernos e manuais e enunciavam conteúdos e trabalhos de casa da aula em questão. De referir ainda que, na EAL, a escrita dos sumários é feita pelo professor no final da aula no livro de sumários (*Klassenbuch*) e não é ditada à turma.

Nos seminários semanais de tutoria de estágio, com a duração média de noventa minutos, tivemos oportunidade de abordar com a professora orientadora todas as questões resultantes da observação das suas aulas, o que se revelou profícuo na nossa posterior planificação de aulas.

As outras questões tratadas nos seminários de tutoria de estágio serão apresentadas no quinto capítulo.

4.3 A dimensão prática: as observações de aula de Português

As observações das aulas de Português realizaram-se durante o primeiro e o terceiro períodos na turma 10 do 11º ano, na qual lecionámos no segundo período a partir do dia 20.01.14 até ao final. Lecionámos ainda aulas semanais de apoio gramatical da primeira semana de outubro até final de janeiro de 2014.

Na turma 8 do 11ºano, também da responsabilidade da professora orientadora Regina Garcia, devido a sobreposição de horários, só pudemos assistir a três aulas, número insuficiente para podermos retirar conclusões.

Iniciámos as nossas observações de aula com o recurso a grelhas de observação “naturalista”, de carácter global conforme Alarcão (1996, p. 111), anotando tudo o que íamos observando, porém, conscientes que dificilmente se consegue anotar tudo o que ocorre em sala de aula. O objetivo foi, em primeiro lugar, atentarmos no ambiente de aprendizagem⁶⁶, e depois concentrarmo-nos no tema da nossa PES, para o que adaptámos grelhas de observação sobre os princípios incentivadores da autonomia do aluno ⁶⁷.

Durante as férias de Natal analisámos estas grelhas e concluímos o seguinte: a) de modo geral, a estrutura da aula assentava numa exposição contínua de aproximadamente 60 minutos pela professora, b) a motivação e a participação dos alunos era reduzida, c) o ambiente de aprendizagem era tenso, pautado pela desconfiança mútua, todavia, disciplinado no sentido em que os alunos obedeciam à professora, d) a professora não fomentava a reflexão do trabalho desenvolvido, nem promovia processos de autorregulação das aprendizagens, e) a professora não reforçava os progressos dos alunos, f) de modo geral, o erro era encarado pelos alunos e pela professora como um sinal de fracasso.

Devido à última conclusão (f) e ao facto de as produções escritas dos alunos corrigidas pela professora serem apenas os testes de avaliação sumativa, considerámos desnecessário o recurso frequente a grelhas sobre a ocorrência do erro em textos escritos.

No primeiro período, os seminários de tutoria de estágio com a presença do colega estagiário tiveram lugar quinzenalmente, com a duração média de noventa minutos. Durante estas reuniões, a professora Regina Garcia explicou-nos quais os conteúdos gramaticais que deveríamos tratar nas aulas de apoio, como deveria ser feita a planificação das aulas a lecionar a partir de janeiro, com base nas suas planificações, e foi ainda tematizada a postura das turmas 10 e 8 do 11º ano em sala de aula. No

⁶⁶ Cf. Grelha 4, anexo 2.

⁶⁷ Cf. Grelha 5, anexo 2.

segundo e terceiro períodos foram muito esporádicos os seminários de tutoria de estágio.

4.4 Reflexão crítica sobre as observações

De modo geral, a observação de aulas para quem já tem vários anos de prática letiva, como é o nosso caso, é uma excelente oportunidade para, através do exemplo de outro professor, se rever a própria prática letiva, já que, a perspetiva exterior sobre o ato de lecionar, permite a ponderação e o questionamento de determinadas conceções e práticas interiorizadas pela experiência.

Relativamente às observações das aulas de Alemão, verificámos a utilidade do uso de grelhas de observação direcionada, com questões de carácter geral ou específico, porque a recolha indistinta de informações se revelou pouca produtiva para que pudéssemos retirar ilações válidas para a nossa futura prática letiva.

Pelo contrário, o uso sistemático de grelhas focalizadas no tema da nossa PES permitiu-nos inferir que nas turmas 5. *DaF-S2* e 6. *DaF-S2* havia um clima de trabalho cordial e seguro, propício a uma abordagem produtiva do erro e ao desenvolvimento do trabalho autónomo dos alunos. Contudo, também revelou de que forma o plano curricular e o recurso frequente ao manual condicionavam este trabalho autónomo.

Estes e outros aspetos relacionados com o desempenho dos alunos foram tematizados nos seminários de tutoria de estágio e em diálogos que aconteciam espontaneamente depois das observação de aulas, com a professora Helga Furtado.

De facto, a observação das aulas de Alemão e os diálogos que se lhes seguiram representaram uma importante fonte de inspiração e de autorreflexão para a nossa prática letiva.

No que concerne às observações das aulas de Português, constatámos também a utilidade do uso de grelhas de observação de carácter “naturalista” e direcionada, uma vez que obtivemos vários registos escritos sobre o ambiente de aprendizagem e o nível de desenvolvimento da autonomia dos alunos.

A reflexão sobre as conclusões resultantes da análise das grelhas de observação das aulas permitiu-nos perceber que na turma 10 do 11º ano os fatores contextuais

eram adversos à criação das condições facilitadoras de *uma pedagogia para a autonomia*, conforme Vieira (1999, pp. 94-96), e que seria difícil *a gestão pedagógica progressiva do erro*, nos termos de Amor (2006, p.158), principalmente devido ao tenso ambiente de aprendizagem e aos hábitos de trabalho da turma. Estes hábitos patenteavam um reduzido grau de autonomia por parte da maioria dos alunos.

5 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE ALEMÃO

5.1 O primeiro semestre

Antes de começarmos a prática letiva, acordámos com a professora orientadora como implementar o nosso tema, uma vez, que sendo necessário cumprir o programa curricular e, estando o manual escolar enquadrado neste currículo, não podíamos deixar de articular o nosso tema com os conteúdos temáticos e gramaticais do manual adotado⁶⁸. Esta foi a única restrição que tivemos na implementação do nosso tema na PES. Tudo o mais foi deixado ao nosso critério, dando-nos a possibilidade de decidir sobre a forma e o ritmo de lecionação, o que nos motivou bastante pela confiança demonstrada. Nunca deixámos, contudo, de procurar o aconselhamento da professora Helga Furtado, a qual esteve sempre disponível e aberta a desafios.

Iniciámos a lecionação na turma do 6º ano (*DaF-S2*) em outubro com a unidade didática *Die Piraten* (Os Piratas). Esta unidade didática baseou-se na didatização do livro *Wimmelspaß mit vielen Piraten* e englobou as planificações de aula 1 - 4 (*Unterrichtsverläufe 1 - 4; anexo 3*), duas aulas de 45 minutos e duas de 90 minutos.

O objetivo geral da unidade didática *Die Piraten* e das duas aulas seguintes, subordinadas ao tema da produção de queijo, foi a criação das três primeiras condições facilitadoras de uma “pedagogia para a autonomia”: a “integração”, a “transparência”, a par de uma “metodologia especializada” no desenvolvimento da autonomia, segundo

⁶⁸ O manuais escolares adotados foram: *Das neue Deutschmobil 2+3*, Klett Verlag.

Vieira (1998, pp. 94-96) ⁶⁹, englobando a última condição o tratamento produtivo do erro.

Os objetivos específicos da unidade didática *Die Piraten* situaram-se no plano do incremento das competências de comunicação e de aprendizagem o que requereu o uso de uma “metodologia especializada”, principalmente na prevenção/(auto)correção do erro.

Ao nível da competência de comunicação, coordenámos o alargamento do vocabulário dos alunos nesta área semântica, com o incremento da expressão oral e escrita através da descrição de imagens do livro *Wimmelspaß mit vielen Piraten* (Cf. *Unterrichtsverläufe 1+2 und passende Arbeitsblätter*, anexo 3). Ainda no âmbito da competência comunicativa melhorámos a qualidade da comunicação através da prevenção e redução da ocorrência do erro escrito.

Ao nível da competência de aprendizagem, ainda conforme Vieira (1998), desenvolvemos a capacidade de “aprender a aprender” dos alunos, fomentando a sua responsabilidade e autorreflexão, também sobre a ocorrência do erro, através da realização de trabalhos de grupo ⁷⁰ numa fase mais avançada da unidade (Cf. *Unterrichtsverläufe 3+4*, anexo 3). Nesta fase, correlacionaram-se uso de “metodologia especializada” e desenvolvimento da competência de aprendizagem.

Ao longo do trabalho de grupo, os alunos de cada grupo tiveram de escolher, de um total de 16 frases suas, quais as 4 que melhor descrevessem a imagem do livro escolhida pelo grupo e, em seguida, corrigir as frases dos colegas. A tomada de decisão sobre as melhores frases coube exclusivamente ao grupo. Cada grupo pôde consultar as fichas de trabalho anteriormente distribuídas, a internet e os dicionários existentes na sala.

Em todos os grupos estes processos de decisão e de correção das frases dos outros grupos implicaram discussões acesas sobre vocábulos mais e menos conhecidos, obrigaram à revisão dos vocábulos apresentados nas aulas anteriores, e suscitaram muitas dúvidas sobre a correção gramatical de algumas frases com “interrogatórios” aos

⁶⁹ Estes conceitos foram apresentados no ponto 2.1, pp. 13-14, deste trabalho. Decidimos concentrar-nos na criação destas condições facilitadoras porque considerámos inexequível, no âmbito da PES, a implementação das seis condições facilitadoras.

⁷⁰ Formaram-se 3 grupos com 4 alunos e 1 grupo com 5 alunos.

seus autores sobre o significado, o género de palavras e suas declinações. Evidentemente que com esta tarefa o nível de ruído aumentou bastante na sala e tivemos várias vezes de introduzir “momentos de sossego”, pedindo 2 minutos de silêncio durante os quais todos os alunos fechavam os olhos, colocando a cabeça sobre os braços apoiados nas secretárias.

Em seguida, enquanto os alunos jogavam o jogo *Stadt, Land Fluss* em alemão, verificámos as correções efetuadas pelos alunos e escolhemos o grupo vencedor, cujas frases melhor descreviam a imagem escolhida. Durante esta verificação, anotámos num caderno algumas frases que tinham sido mal corrigidas pelos alunos com o objetivo de as usarmos no método da “Caça ao erro” (*Fehlerjagd*) que iríamos apresentar à turma nas semanas seguintes.

Apesar do ruído, fizemos um balanço positivo desta aula, na qual os alunos se divertiram e se questionaram sobre aspetos semânticos, morfológicos e sintáticos do idioma que aprendem, desenvolvendo assim as competências comunicativa e de aprendizagem.

Propositadamente não finalizámos esta curta unidade didática com um teste de avaliação sumativa, antes optámos por averiguar a aquisição do novo vocabulário através de um *Einsetzübung* (3)⁷¹. Com a correção deste exercício, iniciámos, gradualmente, o procedimento da autocorreção, primeiro, através da identificação, depois pela análise e finalmente pela correção do(s) erro(s) pelos alunos, de acordo com Kleppin (1997, 2010). É importante lembrar que os erros de “competência” não podem ser autocorrigidos pelos alunos. Os erros de *performance*, contudo, podem e devem ser por eles prevenidos e autocorrigidos, desde que o professor lhes possibilite tempo para a autorreflexão e estratégias de prevenção e de autocorreção (Kleppin, 1997, pp.41-43).

Frequentemente, explicámos aos alunos, numa linguagem adequada, esta diferença entre os erros que podem e devem ser por eles prevenidos e corrigidos e os outros que só podem ser corrigidos pela professora. Considerámos esta explicação útil e importante para que os alunos não se sentissem frustrados quando constatassem que não eram capazes de corrigir todos os erros e soubessem claramente o que se esperava deles.

⁷¹ Cf. *Unterrichtsverlauf* 4, anexo 3 - 4.

Esta atitude esclarecedora justificou-se pela nossa convicção de que a clareza das instruções nas tarefas e a transparência das expectativas do professor para com os alunos são condições facilitadoras ao desenvolvimento da autonomia e necessárias ao estabelecimento de um clima de confiança, respeito mútuo e de *feedback*, como corroboram Struck (2004, pp. 127-181) e Vieira (1998, p. 94). Deste modo, promovemos a transparência na sala de aula.

Através da leitura de estudos sobre o tratamento produtivo do erro (Kleppin, 1997, 2010 e Cristiano, 2010) e pela reflexão sobre a presente experiência letiva sabemos que “o quando” e “o como” corrigir, não sendo consensuais em didática, são porém determinantes no sucesso da abordagem produtiva do erro, razão pela qual abordámos os erros poucos dias depois da sua ocorrência e revestimos a sua metodologia de um carácter lúdico por meio da atividade *Fehlerjagd*.

Em finais de novembro, em dezembro e em janeiro, tivemos oportunidade de prosseguir e aplicar um método que designámos como *Fehlerkorrektur in 3 Schritten mit 4 Fehlerkategorien*, (*Correção do erro em 3 passos, com 4 tipos de erros*), o qual se baseou sempre em frases autênticas com erros dos alunos. Em dezembro, usámos entre outras, frases da ficha de trabalho *Gib den Wörtern “Energie”*, enquadrada na aula sobre a produção de queijo com o tema *Wie kommen die Löcher in den Käse?* (Como surgem os buracos no queijo?) (Cf. *Unterrichtsverläufe 5+ 6*, anexo 3-5).

A autenticidade das frases foi determinante para que ocorresse uma identificação e consequente responsabilização dos alunos nas tarefas de prevenção e (auto)correção do erro, do que decorreu também o desenvolvimento da sua autonomia na aprendizagem.

Os 3 passos do procedimento *Fehlerkorrektur in 3 Schritten mit 4 Fehlerkategorien* são os seguintes: o primeiro passo consiste na identificação do(s) erro(s) na frase. Para orientar os alunos nesta etapa, anotámos sempre no final da frase o número de erros que nela constavam e explicámos que deveriam ler, em voz baixa, várias vezes a frase em questão, ou seja, emitindo sons em voz baixa, a fim de “tentarem ouvir” o que “soasse mal” (Cf. Ficha de trabalho de *Unterrichtsverlauf 6*, - *Wie kann ich Fehler korrigieren?/Finde die Fehler und korrigiere sie!*, anexo 3-5). O segundo passo, a análise do erro, a sua razão de ser (*Warum ist das ein Fehler?*), está

incluída no ponto 1. (*Identifizierung des Fehlers*) sob a alínea a). Tratou-se neste passo de averiguar a razão de ser do erro, o que nos leva logo ao terceiro passo, a sua prevenção/correção, a qual considera 4 diferentes categorias de erros - a ortografia, - com relevância para os substantivos que se escrevem com maiúscula -, a concordância sujeito/verbo, a colocação do(s) verbo(s) na frase (*Satzstellung*) e as declinações (*Kasus*).

Escolhemos estas 4 categorias de erros porque tínhamos verificado serem estes os tipos de erros mais frequentes nas frases escritas na unidade didática anterior e principalmente porque na correção recíproca a maioria deste tipo de erros não havia sido devidamente corrigida pelos alunos. Como, todavia, esta nossa constatação se baseava numa curta unidade didática, pedimos a opinião da professora Helga Furtado, a qual nos mostrou fichas de trabalho dos alunos onde esta tipologia de erros era frequente.

A atividade *Fehlerjagd* proporcionou aos alunos uma estratégia de prevenção e de (auto)correção das suas produções escritas. Desta maneira, usámos “metodologia especializada”, como condição facilitadora no desenvolvimento da autonomia do aluno a par de uma abordagem produtiva do erro.

Com efeito, a partir desta aula, sempre que os alunos se expressavam por escrito, na redação de textos ou de exercícios gramaticais, antes da sua entrega, pedíamos-lhes para relembrares oralmente estas 4 categorias de erros e mediante elas, verificarem os seus textos. Este pedido era feito por nós, mesmo quando não lecionando, assistíamos às aulas da professora Helga Furtado, a qual aprovou este procedimento, e nos deu liberdade para intervir nas suas aulas. Nas primeiras 3 aulas tivemos de ajudar os alunos, mas nas seguintes, no segundo semestre, já tinham interiorizado este método.

Porém, esta interiorização e a sua aplicação, antes da entrega das fichas, não impediram que na nossa posterior correção ainda encontrássemos alguns erros deste tipo. Decidimos não os corrigir⁷², marcando somente o número de erros por frase e recuperámos estas frases na atividade *Fehlerjagd*, que era sempre bem vinda e despertava uma salutar competitividade.

⁷² Em contrapartida, corrigimos sempre os erros de *performance* nas produções escritas dos alunos.

Por esta razão, o método *Fehlerkorrektur in 3 Schritten mit 4 Fehlerkategorien*, inerente à atividade, *Fehlerjagd*, constituiu o fio condutor do tratamento produtivo do erro ao longo do segundo semestre .

5.2 O segundo semestre

No segundo semestre, consolidámos o objetivo geral a que nos propussemos anteriormente com base na unidade didática: *Lektüre: Das doppelte Lottchen; Stationsarbeit mit 10 Stationen* (Leitura integral: *Das doppelte Lottchen*, Aprendizagem em 10 etapas).

Fez parte do programa curricular do segundo semestre a leitura extensiva da obra *Das doppelte Lottchen* de Erich Kästner. A versão adotada foi uma adaptação para o ensino do alemão como LE, havendo no final de cada página uma pequena lista com os sinónimos em alemão. Este livro contém 12 capítulos, no entanto na edição usada, o 8º capítulo não existia, havendo de facto apenas 11 capítulos.

No início de fevereiro, combinámos com a nossa orientadora ser ela a apresentar a obra e o primeiro capítulo, uma vez que tinha lecionado uma aula sobre Erich Kästner em setembro, resultando, portanto, para nós a leção dos 10 capítulos da obra.

Iniciámos em finais de fevereiro a unidade didática: *Lektüre: Das doppelte Lottchen* (Cf. *Unterrichtsverlauf 9, Deckblatt, Übersichtszettel und Stationen 2 + 3*, anexo 3-6) através da *Stationsarbeit*⁷³. A *Stationsarbeit* foi constituída por um conjunto de 10 etapas, correspondendo cada etapa à realização de três tarefas obrigatórias e duas opcionais, sobre cada capítulo do livro.

O objetivos específicos desta unidade didática foram os seguintes: a) o progresso da competência de comunicação, através de atividades continuadas de compreensão de leitura, aquisição de novo vocabulário, redação de resumos, exercícios gramaticais, tarefas de escrita criativa e apresentações cénicas de cenas do livro; b) a evolução da competência de aprendizagem pelo incentivo à responsabilidade na forma e ritmo/sequência de trabalho (trabalho de pares, liberdade na ordem de execução das tarefas), à autorreflexão, à autoavaliação e à prevenção/(auto)correção de erros que a

⁷³ Traduzimos por “Aprendizagem por etapas”.

Stationsarbeit proporcionou aos alunos (Cf. *Unterrichtsverläufe* 9 – 19, O caderno: *Lektüre: Das doppelte Lottchen von Erich Kästner, Stationsarbeit*, anexo 3).

As tarefas opcionais ao longo de toda a *Stationsarbeit* foram ao encontro dos diferentes ritmos de trabalho dos alunos e dos seus níveis de desempenho, a fim de não subestimar uns e sobrecarregar outros, concretizando desta forma o princípio da diferenciação interna no trabalho de grupo/pares e da autonomia na aprendizagem⁷⁴, de acordo com Schwerdtfeger (2001, pp. 105-119).

Na semana anterior à primeira aula, pedimos aos alunos que lessem o segundo e o terceiro capítulos em casa, e começámos a *Stationsarbeit* com as etapas 2 e 3 numa aula de 90 minutos. Normalmente, a primeira leitura dos capítulos era feita em casa. Trabalhámos num ritmo semanal, geralmente uma vez, ocasionalmente duas vezes por semana.

Na primeira aula, revimos aspetos importantes das tarefas contidas na *Stationsarbeit*, por exemplo: como escrever uma carta/um postal e um resumo.

Na execução das tarefas das etapas, deixámos ao critério dos alunos a forma de trabalho, em pares ou em grupos de 3, mas a maioria preferiu trabalhar aos pares. Os alunos tiveram liberdade de escolha na constituição dos seus pares.

No início, receámos que esta liberdade de escolha influenciasse negativamente o desempenho dos alunos, por poder originar desigualdade de empenho na realização das tarefas. Porém, este receio mostrou-se infundado porque, por um lado, só se desfez um par, continuando cada aluno o seu trabalho individualmente, e por outro, nos restantes pares, os alunos que se consideravam sobrecarregados foram capazes de, pelo diálogo com o colega, resolverem sozinhos este problema. O facto de os alunos sozinhos ultrapassarem dificuldades na sua interação social confirma a evolução da sua competência de aprendizagem (Vieira, 1998), ou conforme Bimmel & Rampillon (2000, pp. 65-66) corrobora o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem indiretas, designadamente das estratégias sociais de aprendizagem.

Ao realizarem as tarefas das etapas de forma autónoma em trabalho de pares, os alunos “libertaram-nos” do papel de dirigente da aula, abandonando nós assim o método

⁷⁴ No original: *innere Differenzierung und Lernautonomie*, Schwerdtfeger (2001).

expositivo⁷⁵. Pudemos então, atender às necessidades individuais de alguns alunos, implementando a diferenciação pedagógica segundo Niza (2012).

A nossa correção das etapas decorreu de forma diferenciada ao longo das 10 etapas, embora ao longo de todas, os alunos tenham usado, de forma preventiva pela releitura em voz baixa dos seus enunciados, o procedimento *Fehlerkorrektur in 3 Schritten mit 4 Fehlerkategorien*.

As primeiras 5 etapas (2-6), fase 1 da correção, foram corrigidas por nós e, antes da sua entrega aos alunos, realizámos a atividade *Fehlerjagd* para, em conjunto, corrigirmos os erros mais frequentes no quadro (Cf. *Unterrichtsverlauf 11*). Juntamente com a nossa correção, demos uma classificação quantitativa. Contudo, como esta correção não podia abranger todos os erros de todos os alunos, pedimos a cada um que analisasse as nossas correções e, em seguida, corrigisse as suas frases, se necessário numa folha à parte a incluir no caderno *Stationsarbeit*, com o que seriam beneficiados na classificação da respetiva etapa. Infelizmente, esta chamada de atenção não surtiu o efeito desejado. A maioria dos alunos preocupou-se apenas com a sua classificação e a do seu par e não se interessou pelas correções por nós efetuadas.

Perante a evidência da inutilidade da nossa correção, resolvemos alterar a forma de corrigir e avaliar. A partir da etapa 7, fase 2 da correção, não corrigimos as etapas de imediato após a entrega, disponibilizámos aos alunos um guião de correção para cada etapa e corrigimos somente a versão já corrigida por cada aluno⁷⁶, à qual atribuímos então, uma classificação (Cf. *Korrekturen der 7- 12. Stationen e Übersichtszettel*, anexo 3-7). Informámos os alunos que esta classificação resultava de uma média das classificações das tarefas e das respetivas autocorreções. Normalmente, os últimos 5 minutos de cada aula (*Abschluss*) eram dedicados à autoavaliação dos alunos.

⁷⁵ Esta fase de trabalho autónomo na aula ocorria sempre na fase *Erarbeitung*, ocupando mais de metade do tempo letivo. Cf. *Unterrichtsverläufe 9-16*, anexo 3.

⁷⁶ Mediante a grelha de correção os alunos corrigiam, com uma cor diferente, as suas tarefas escritas sempre com caneta. Quando o número de erros por frase era superior a 3, toda a frase tinha de ser reescrita. Como a tarefa opcional não podia constar da grelha de correção, esta tarefa foi sempre corrigida por nós, embora tenhamos aproveitado frases com erros da tarefa opcional para as atividades *Fehlerjagd* e *Grammatikauktion*.

Por fim, e também no final da nossa PES em Alemão, depois da realização do teste de avaliação sumativa sobre a leitura extensiva⁷⁷, tivemos a segunda aula assistida pela Professora Doutora Clarisse Costa Afonso⁷⁸, subordinada ao tema *Der produktive Umgang mit Fehlern*, durante a qual jogámos o jogo *Grammatik-Auktion* (Cf. *Unterrichtsverlauf 17 + 12 Sätze des Spiels Grammatik-Auktion*, anexo 3-9). Na posterior análise desta aula evidenciaram-se dois aspetos, um negativo e outro positivo, ambos constatados ao longo do segundo semestre: a problemática gestão do tempo nas atividades de (auto)correção de erros, e o progresso dos alunos na identificação e autocorreção de erros a par do carácter lúdico destas atividades.

5.3 Reflexão crítica da Prática de Ensino Supervisionada de Alemão

Analisando os nossos objetivos gerais e específicos e os respetivos resultados, relativamente à abordagem produtiva do erro, verificámos o seguinte: os alunos aderiram ao método *Fehlerkorrektur in 3 Schritten mit 4 Fehlerkategorien*, uma vez que o interiorizaram e o aplicaram preventivamente, relendo várias vezes as suas produções escritas antes de as entregarem. Paralelamente, constatámos uma diminuição na ocorrência de erros nestas 4 categorias nas tarefas escritas realizadas na aula. Contudo, não observámos a sua total erradicação e nos trabalhos de casa da maioria dos alunos, o progresso na diminuição do erros foi menor do que nas tarefas realizadas em sala de aula.

Daqui, inferimos que este método ainda não estava devidamente consolidado, razão pela qual os alunos tinham necessitado de mais tempo e oportunidades de treino, o que nós intuitivamente fizemos, havendo, por isso, frequentemente excedido o tempo letivo planeado para a execução de atividades (auto)corretivas do erro: nos diálogos sobre as (auto)correções, na *Fehlerjagd* e *Grammtikauktion*.

Prosseguimos, portanto, a implementação do método acima referido, o que os alunos concretizaram ao longo da *Stationsarbeit: Das doppelte Lottchen*, no segundo

⁷⁷ Cf.: 4. *Klassenarbeit + Matrix*, anexo 3-8.

⁷⁸ Não referimos a primeira aula assistida neste trabalho porque nela não abordámos diretamente o tema da nossa PES.

semestre, de forma preventiva na fase 1 e preventiva e autocorretiva na fase 2, com diferentes resultados⁷⁹.

Na fase 1 (etapas 2-6), ao longo da qual nós corrigimos e classificamos as etapas, não tendo a maioria dos alunos revisto os seus enunciados em função das nossas correções, a média das classificações é **3-** (Cf. Tabela e gráfico, *Bewertung der Phasen 1 und 2*, zona azul, *anexo3-7*).

Na fase 2 (etapas 7-12), durante a qual os alunos se autocorrigiram e nós classificamos depois da autocorreção, a média das classificações é **2-**, não havendo nenhum aluno com nota inferior a 4 (Cf. Tabela e gráfico, *Bewertung der Phasen 1 und 2*, zona verde, *anexo3-7*).

Da análise dos resultados das duas fases, concluímos que a par de estratégias preventivas do erro, a autocorreção dos alunos mediante guião de correção é mais eficiente no tratamento do erro do que a correção do professor, implicando a autocorreção uma autorreflexão sobre a própria produção escrita. Isto é principalmente válido para os alunos com mais dificuldades, os quais na fase 2 obtiveram classificações iguais ou superiores a 4, o que não acontecera na fase 1.

Em nosso entender esta conclusão vem confirmar a importância “do fazer por si próprio”, da responsabilidade e da autorreflexão do aluno no próprio progresso de aprendizagem, o que está estreitamente relacionado com o desenvolvimento do seu grau de autonomia.

No que concerne ao desenvolvimento da autonomia do aluno, nosso objetivo geral, consideramos que ele foi concretizado gradual e especificamente, pela criação das 3 primeiras condições facilitadoras: a integração das competências de comunicação e de aprendizagem, a transparência e o uso de “metodologia especializada” no tratamento produtivo do erro, correlacionando deste modo os dois temas da nossa PES.

Um exemplo da integração das duas competências referidas ocorreu em maio. A professora Helga manifestou aos alunos o seu contentamento com a evolução da competência de comunicação da turma, uma vez que dois funcionários alemães que desconheciam tratar-se de uma turma *DaF-S*, depois de terem falado com vários alunos

⁷⁹ Usámos os mesmos critérios de avaliação nas duas fases, nomeadamente: a) o completamento da etapa, b) a correção de conteúdo, c) a correção gramatical adequada ao nível de escolaridade dos alunos.

da turma na sala de computadores, supuseram tratar-se de uma turma *DaM*. No final deste mês, a professora orientadora informou-nos que tinha verificado que a maioria dos alunos relia e autocorrigia os seus textos antes de os entregar: tinha desaparecido a pressa da entrega dos enunciados escritos⁸⁰.

O constante diálogo entre os alunos e nós sobre os objetivos a atingir nas várias tarefas tornou transparentes as expectativas de ambas as partes, o que reforçou o bom ambiente de trabalho. Num ambiente de trabalho seguro foi viável abordar o erro de forma produtiva, como “instrumento” útil à progressão na aprendizagem e, com uma metodologia específica, acrescentar-lhe um aspeto lúdico através da atividade “Caça ao erro” e do jogo “Leilão gramatical”.

Com efeito, pensamos que o fator lúdico pode e deve estar presente na leção porque ele facilita e motiva a aprendizagem, enquanto estratégia indireta de caráter afetivo (Bimmel & Rampillon, 2000).

6 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE PORTUGUÊS

6.1 O primeiro período

Por opção da professora orientadora, iniciámos a PES no princípio de outubro com aulas de apoio de revisões gramaticais, de acordo com a nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS). Estas aulas de apoio com a duração de 45 minutos tiveram lugar uma vez por semana, à tarde, e prolongaram-se até finais de janeiro de 2014, num total de 13 aulas. Em setembro, ficou ainda estipulado que no segundo período concluiríamos a nossa prática letiva lecionando toda a unidade didática do texto dramático, *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett.

O método de ensino e os conteúdos das aulas de apoio foram-nos propostos pela professora orientadora, consistindo na aplicação do método expositivo com a execução semanal de fichas de trabalho sobre duas áreas da gramática: as Classes / Subclasses de palavras e a Sintaxe. Por razões alheias à nossa vontade, não foi possível articular as

⁸⁰ Estamos conscientes que estes dois factos não são “prova científica” da integração, o que aliás não cremos ser viável provar num trabalho desta dimensão; eles são antes um indicador da evolução conjugada das duas competências mencionadas.

aulas de apoio com as outras aulas, com exceção de uma, em novembro, na qual corrigimos o grupo gramatical de um teste de avaliação sumativa, cuja primeira versão foi por nós elaborada.

Devido ao contexto curricular e didático acima descrito, optámos por privilegiar a implementação do tratamento produtivo do erro escrito, uma vez que considerámos desfavoráveis os dois primeiros tipos de fatores contextuais⁸¹, como forma de operacionalização das condições facilitadoras do desenvolvimento da autonomia do aluno (Vieira, 1999).

O objetivo geral das aulas de apoio foi o tratamento produtivo da ocorrência do erro escrito, a par da consolidação da competência gramatical, de acordo com a TLEBS. A competência gramatical insere-se na competência organizacional que, segundo Amor (2006), constitui, com a competência pragmática, os fundamentos da competência de linguagem.

Os objetivos específicos situaram-se na utilização dos erros concretos dos alunos para a sistematização dos seus conhecimentos nas áreas da Classes de palavras e da Sintaxe, nomeadamente na coordenação e na subordinação da frase complexa, conforme a TLEBS.

Elaborámos um plano global de trabalho, ordenando semanalmente a lecionação das diferentes classes de palavras e das frases complexas. As respetivas fichas de trabalho foram concebidas à medida que fomos avançando a fim de se adaptarem às necessidades dos alunos (Cf. Plano de trabalho das aulas de apoio e Fichas de trabalho, anexo 4-1). O plano de trabalho inicial também foi sofrendo alterações, pois o ritmo de trabalho dos alunos foi mais lento do que prevíamos.

Na primeira aula, apresentámos aos alunos o tema da PES e esclarecemos em que circunstâncias o erro escrito pode tornar-se um instrumento útil para o progresso da aprendizagem. São elas: a) a localização/identificação do erro, b) a sua classificação/análise da sua causa, e c) a auto/heterocorreção, sendo que especialmente as duas últimas implicam a participação ativa do aluno⁸², ou seja, que ele classifique e

⁸¹ Cf. o ponto 2, pp. 13-14, deste trabalho.

⁸² Adaptámos a *gestão pedagógica do erro*, proposta por Amor (2006) para a atuação do professor, para um procedimento exequível pelo próprio aluno.

corrija o erro mediante a consulta de materiais de apoio⁸³, a troca de ideias com colegas ou, em último caso, a ajuda do professor (Amor, 2006; Rio-Torto, 2000).

Sublinhámos a importância de, sempre que possível, ser o aluno a efetuar a classificação do erro, a reconhecer a causa do que foi inadequadamente interiorizado com o objetivo de, pela autorreflexão, vir a ser capaz de evitar erros iguais ou idênticos. A este propósito demos exemplos de erros morfológicos e morfolexicais, segundo a classificação sugerida por Rio-Torto (2000)⁸⁴

Explicámos ainda que dependendo do tipo de erro, o aluno pode, ou não, conseguir identificá-lo, analisá-lo e corrigi-lo. Em qualquer caso, contudo, lembrámos que uma leitura atenta no final da tarefa escrita, ou seja, uma prévia autocorreção, geralmente previne, no mínimo, a ocorrência dos chamados erros de distração (lapsos/falhas).

Normalmente, iniciávamos as aulas de apoio com a verificação dos trabalhos de casa ou com a realização da ficha de trabalho correspondente ao tema da aula, depois de uma curta apresentação deste com base em frases escritas no quadro. Seguia-se a correção da ficha, primeiro através da heterocorreção realizada pelo colega do lado, depois pela autocorreção, ambas com base na consulta do Caderno de Apoio ao Estudo e finalmente através da correção conjunta entre alunos/professora. Durante a correção pedíamos aos alunos para verificarem se tinha havido ou não alteração na terminologia e, em caso afirmativo, os alunos escreviam a vermelho o novo termo na ficha de trabalho.

Nas duas primeiras aulas o empenho dos alunos na hetero e autocorreção ficou aquém das nossas expectativas, uma vez que eles esperavam que nós corrigíssemos de imediato as suas respostas, o que não acontecia, remetendo nós de volta à turma as questões que surgiam. Pela estranheza demonstrada por quase metade dos alunos perante esta forma de proceder, e apesar do pouco tempo de aula de que dispúnhamos, decidimos abordar a questão da utilidade do conhecimento da gramática e da hetero/autocorreção na terceira aula.

⁸³ Os materiais de apoio usados foram o Caderno de Apoio ao Estudo e o Caderno de Atividades, os quais vêm junto com o manual adotado, Expressões, Português 11º Ano, Porto Editora.

⁸⁴ Cf. ponto 2.2 deste trabalho.

Os resultados deste diálogo não foram consensuais, mas de modo global mostraram falta de confiança dos alunos no sucesso da sua aprendizagem. Mais de metade da turma afirmou não acreditar que o conhecimento da gramática lhe fosse útil para uma melhor proficiência no português no seu quotidiano, e mostrou-se mesmo cética na contribuição das aulas de apoio para a melhoria das classificações do grupo gramatical nos testes de avaliação sumativa. Justificaram a sua opinião, dizendo que as questões apresentadas nos testes eram sempre mais difíceis do que as estudadas nas aulas. Os restantes alunos não se envolveram seriamente no diálogo.

Relativamente ao novo procedimento corretivo, mais de metade da turma mostrou-se aberta a “fazer a experiência”, embora tenham acrescentado que este método lhes dava mais trabalho. Os restantes alunos manifestaram a sua indiferença perante a forma de correção, com o argumento que “de qualquer forma isso não iria melhorar as classificações nos testes”.

Argumentámos, exemplificando como o conhecimento da gramática pode ser decisivo, por exemplo, no entendimento de bulas de medicamentos, encorajando e reforçando a autoconfiança dos alunos, mas apercebemo-nos de que não dispúnhamos das condições necessárias (tempo letivo, alteração na forma de lecionação e avaliação) para verdadeiramente os convencer.

Prosseguimos e terminámos as aulas de apoio continuando a recorrer à hetero-autocorreção das fichas de trabalho e procurando sempre mostrar aos alunos o potencial de proficuidade do erro escrito.

No que diz respeito à concretização do objetivo geral e dos objetivos específicos, cremos que a maioria dos alunos compreendeu um potencial aspeto positivo no erro e que foram consolidados conhecimentos nas áreas gramaticais referidas nos objetivos. Porém, pensamos serem necessárias outras condições curriculares, pedagógicas e didáticas para que, gradualmente, os alunos possam acreditar na viabilidade desse potencial e resolvam assumir, também, a responsabilidade do seu desenvolvimento.

Consideramos que as classificações obtidas no grupo gramatical dos testes de dezembro e de fevereiro não são um indicador da concretização – ou não – dos nossos objetivos por duas razões: não foi feito um teste diagnóstico no início do ano sobre os mesmos conteúdos gramaticais para efeito de posterior comparação e, apesar de termos

participado na elaboração do grupo gramatical, a versão final dos testes não só elevou o grau de dificuldade, como foi além dos conteúdos por nós lecionados. Por estas razões, as referidas classificações dos alunos não constam neste relatório.

6.2 O segundo período

Começámos, a 20.01.14, a leção da unidade didática *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett com o objetivo geral de promover o desenvolvimento gradual da autonomia do aluno através da fomentação das três primeiras condições facilitadoras de uma *pedagogia para a autonomia*: a “integração”, a “transparência” e uma “metodologia especializada”.

Os objetivos específicos situaram-se no plano da concreta implementação destas condições facilitadoras com base na análise do texto dramático *Frei Luís de Sousa*, desenvolvendo assim a competência textual (Amor, 2006).

Todavia, dado os condicionalismos existentes⁸⁵, não foi possível implementar a “integração”, uma vez que se revelou inviável desenvolver a competência de aprendizagem através da “metodologia especializada” do trabalho de grupo com apresentações e questionários (trabalho de projeto, Niza, 2012) sobre todo o texto dramático. O recurso a uma “metodologia especializada” implicaria a “transparência”, um diálogo sério com os alunos sobre os objetivos concretos a atingir com os trabalhos de grupo, incluindo a forma de avaliação final desta unidade didática, o que também não foi possível.

Nestas circunstâncias, lecionámos um total de 28 aulas de 45 minutos, das quais 16 pelo método expositivo, começando por apresentar o Romantismo na Europa e em Portugal, seguindo-se o autor Almeida Garrett no seu contexto sociopolítico para, finalmente, nos concentrarmos na análise textual dos Atos I e II de *Frei Luís de Sousa*.

Recorremos a materiais diversificados, como suportes áudio, audiovisuais, fichas de trabalho e ao manual adotado, (Cf. Planificações de aula, unidade didática *Frei Luís*

⁸⁵ Estes relacionaram-se principalmente com a metodologia de leção (método expositivo, centrado no professor) e com a forma de avaliação da unidade didática, predeterminadas antes do início da PES.

de Sousa e fichas de trabalho, anexo 4-2), incentivando a participação dos alunos, pedindo-lhes a sua opinião sobre afirmações intencionalmente polémicas da nossa parte a propósito do texto dramático. A maioria correspondeu, participando nas aulas e executando as tarefas pedidas, mas fomos nós que, ao deter a palavra durante a maior parte do tempo, dirigimos o processo de aprendizagem, o que contraria os pressupostos do desenvolvimento da autonomia do aluno⁸⁶. No fim destas 16 aulas, terminada a análise textual do Ato II, elaborámos um teste de avaliação sumativa, de acordo com as orientações da professora Regina Garcia.

O teste e as classificações obtidas não constam neste trabalho porque nem este tipo de avaliação sumativa nem o tipo de aulas que o antecederam se coadunam com o desenvolvimento de uma *pedagogia para a autonomia*, conforme Vieira, (1999).

A análise textual do Ato III de *Frei Luís de Sousa*, foi realizada, sob nossa orientação, por 6 grupos de alunos através de apresentações orais ao longo de 6 aulas, tendo havido anteriormente 4 aulas de preparação, durante as quais cada grupo elaborou um plano-guia da apresentação, um *handout* e um questionário oral para a turma. A constituição dos grupos e a distribuição das tarefas, elaboradas por nós, foram da responsabilidade da professora orientadora.

No fim de cada apresentação, procedeu-se à autoavaliação, à heteroavaliação pela turma, pela professora orientadora e estagiária e ao diálogo sobre os aspetos positivos da apresentação e aqueles a melhorar (Cf. Fichas do trabalho de grupo, anexo 4-2).

Na primeira aula depois da última apresentação oral, seguiu-se mais um teste de avaliação sumativa, nos moldes dos anteriores. Terminámos aqui a nossa prática letiva.

A posterior análise da forma como decorreu o trabalho de grupo e da qualidade das apresentações orais permite-nos concluir o seguinte: a) a maioria dos grupos revelou falta de empenho nos seus temas e de responsabilidade na execução das suas tarefas (plano-guia, *handout*, questionário), pois não as realizou adequada e atempadamente, tendo nós que pressionar bastante, facto que a todos pareceu normal, b) de modo geral, o grau de autonomia demonstrado na execução das tarefas não correspondeu ao nível etário e de escolaridade dos alunos, c) a maioria dos alunos crê na inutilidade da autoavaliação como instrumento de reflexão sobre o próprio processo da aprendizagem,

⁸⁶ Cf. pp 3-7 e pp. 12- 14 deste relatório.

pelo que não dá verdadeira importância aos critérios de avaliação, nem se empenha na mesma. Esta postura da maioria dos alunos é um indicador claro do seu grau de dependência no processo de aprendizagem.

No ponto seguinte esclareceremos como, noutras circunstâncias, teríamos orientado o trabalho de grupo.

6.3 Reflexão crítica da Prática de Ensino Supervisionada de Português

No que concerne à concretização dos nossos objetivos no tratamento produtivo do erro escrito, em contexto gramatical, exemplificámos repetidamente de que forma a auto/heteroreflexão sobre a ocorrência do erro pode contribuir para o progresso da aprendizagem, revelando lacunas de conhecimentos e/ou a inadequação de determinados mecanismos cognitivos adotados, geralmente desconhecidos do autor do erro.

Contudo, como esta experiência foi demasiado breve e não teve diretas consequências positivas na avaliação, rezeamos que muitos alunos continuem a encarar o erro como um sinal de fracasso, pelo qual, porém, só em parte se sentem responsáveis. Provavelmente é assim, porque foi essa conceção do erro que interiorizaram ao longo da sua vida escolar e porque o seu quotidiano escolar lho reitera, ou seja, os fatores contextuais são adversos a uma alteração do paradigma “erro” (Vieira, 1999).

Para que ocorra uma mudança na conceção de erro dos alunos, devemos portanto, modificar estes fatores contextuais, criando as seguintes condições pedagógicas e didáticas: a) um bom ambiente de trabalho, seguro, no qual o aluno não receie errar, por um lado, mas, por outro, se sinta responsável pelo erro cometido e seja autoconfiante, b) o uso sistemático, e não apenas esporádico, de procedimentos auto/heterocorretivos das produções escritas com materiais de apoio adequados, (guiões de correção, gramáticas, sites, etc), c) sempre que possível a participação do aluno na escolha dos conteúdos a tratar ou, pelo menos, na sua sequência para que deste modo ele se sinta responsável pela sua aprendizagem (como poderia ter sido o caso dos conteúdos gramaticais nas aulas de apoio) e d) uma avaliação do professor que

privilegie a bem sucedida autocorreção do aluno para que este veja reconhecido o seu empenho e o reitere.

Relativamente à concretização dos nossos objetivos com a leção do texto dramático *Frei Luís de Sousa*, pensamos que eles não se concretizaram porque os alunos foram alheios a decisões importantes sobre o seu processo de aprendizagem (constituição dos grupos de trabalho, distribuição das tarefas de cada grupo e avaliação da unidade didática) e principalmente porque não houve um “envolvimento” da maioria dos alunos com o texto dramático *Frei Luís de Sousa*.

Seria exatamente por aqui que, noutras circunstâncias, nós iniciáramos um trabalho de projeto com 6 grupos de trabalho, indo com os alunos ao teatro Arte D'Encantar ver a peça *Frei Luís de Sousa*⁸⁷.

Em seguida, apresentáramos o guião do trabalho de projeto. Nele constariam 5 questões que deveriam ser respondidas por cada grupo através de apresentações orais, com um *handout*, um questionário à turma, uma lista de fontes para consulta, um exemplo de portefólio do desenrolar do trabalho de grupo e as fichas de auto e heteroavaliação com os respetivos critérios. As questões seriam: 1) Que cenas da peça *Frei Luís de Sousa* impressionaram o teu grupo? Justifica comparando o texto dramático com a representação; 2) Traça um breve retrato físico e psicológico (150-200 palavras) de uma das seguintes personagens: Madalena, Manuel, Maria, Telmo, Romeiro, Frei Jorge; 3) Que paralelos se podem traçar entre o tempo histórico do texto dramático e a atualidade? Justifica a tua resposta, com exemplos do texto e da realidade atual nos *media*; 4) Elucida as principais características do teatro clássico e esclarece, com exemplos, quais delas se encontram presentes em *Frei Luís de Sousa*; 5) Apresenta as principais características do Romantismo Português e esclarece, com exemplos, quais delas se encontram presentes em *Frei Luís de Sousa*.

As questões 1), 2) e 3) poderiam ser substituídas por outras sugeridas pelos grupos, desde que a alteração fosse convenientemente justificada e aceite pela maioria. Com a análise destas 5 questões os alunos teriam incrementado a competência textual.

⁸⁷ Esta visita de estudo, por nós organizada, esteve planeada para janeiro de 2014, mas infelizmente, não se pôde concretizar.

O portefólio de cada grupo constituiria um registo conjunto (cada membro deveria registar no mínimo uma etapa) sobre o desenrolar das várias etapas do trabalho de grupo, por exemplo, com notas sobre a forma como foram distribuídas e ordenadas as tarefas pelos alunos, como decorreu a estruturação do *handout*, a consulta das fontes, etc. O objetivo seria proporcionar aos alunos um documento, a partir do qual pudessem refletir concretamente sobre o seu processo de aprendizagem, apontando aquilo que resultou, o que apresentou dificuldades, possíveis caminhos da sua superação, desenvolvendo deste modo a competência de aprendizagem, com o que teríamos inter-relacionado a “integração” e a “metodologia especializada”. O portefólio de cada grupo seria apresentado e discutido com a turma na última aula da unidade didática.

A avaliação, os seus critérios e as percentagens de cada componente, seriam discutidos com a turma antes do início do trabalho, com vista à obtenção da “transparência”. As componentes da avaliação seriam: 1) a apresentação oral com o questionário, 2) o *handout*, 3) o portefólio sobre o desenrolar do trabalho de grupo, 4) o procedimento auto/heterocorretivo do grupo perante chamadas de atenção internas e/ou externas.

Finalmente, teriam sido os grupos que, alternadamente no fim de cada aula, elaborariam o sumário ao sistematizarem os conteúdos tratados.

7 CONCLUSÃO

Partimos da convicção de que a autonomia do aluno é um fator decisivo no sucesso do processo ensino/aprendizagem, designadamente no tratamento produtivo do erro na LE e na LM. Verificámos a validade e pertinência desta convicção através da leitura de estudos científicos de vários autores. Estes estudos não só fundamentaram e orientaram o desafio da aplicação do tema proposto, como nos alertaram, logo no início, para o facto de o desenvolvimento da autonomia do aprendente ser um processo gradual, dependente da criação de um conjunto de condições facilitadoras e de fatores contextuais⁸⁸, sem os quais o incremento da autonomia e consequentemente a

⁸⁸ Cf. pp. 13-14 deste relatório.

abordagem produtiva do erro escrito se revelariam de muito difícil implementação em sala de aula.

Com efeito, e como antecipado na introdução, consideramos que na turma de Alemão o desafio proposto foi bem sucedido porque por um lado, encontrámos fatores contextuais favoráveis à criação das primeiras condições facilitadoras da *pedagogia para a autonomia* (Vieira, 1998). Por outro, refletimos permanente e criticamente sobre o nosso desempenho docente, assumimos a responsabilidade dos resultados obtidos pelos alunos e alterámos procedimentos, quando o considerámos necessário, como foi o caso do uso de um guião corretivo, pelos alunos, na fase 2 da *Stationsarbeit*. Entre os fatores referidos sublinhamos a confiança e autonomia de que dispusemos, o bom ambiente de trabalho, alunos maioritariamente autoconfiantes e motivados para a autorreflexão. Estas condições docentes refletem também o caráter de exceção da instituição privada que é a EAL.

Inversamente, na turma de Português todos os fatores contextuais foram adversos à criação das condições facilitadoras de uma *pedagogia para a autonomia*, pelo que não foi viável centralizar o processo ensino/aprendizagem no aluno. Estamos conscientes que o facto de a turma ser grande (27 alunos) e “problemática” não facilitou a criação dessas condições, mas acreditamos que mais passos poderiam ter sido dados nesse sentido. Ainda assim, sempre que nos foi possível, procurámos fomentar a autonomia do aluno e contrariar o paradigma erro sinónimo de fracasso na aprendizagem. Porém, este desafio não foi bem sucedido, antes ficou incompleto porque não pôde, seriamente, ser levado a cabo.

Por estas razões, pela nossa experiência letiva nas disciplinas de Português e de Alemão, corroboramos Niza (2012), Struck (2004) e Vieira (1998, 1999) na importância decisiva da descentralização do processo ensino/aprendizagem do professor para o aluno, e da necessidade de um “(...) descondicionamento psicológico e metodológico (...)” de uma “pedagogia da dependência” para uma “pedagogia da autonomia”, (Vieira; 1999). Mas, como Niza (2012) afirma, a profissão de professor nunca está construída, antes se encontra em permanente formação. Esperamos nunca o esquecer.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2006, 6ª Edição). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Barkowski, H., & Krumm, H. J. (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Bimmel, P., & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Goethe-Institut.
- Cristiano, J. M. (2010). *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos*. Lisboa: Lidel.
- Diniz da Silva, M. E. (jan./ abr. 2008). A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, S. 91 - 113.
- Educação e Ciência, M. d. (2001). *Programa de Alemão - 10º, 11º, 12º Anos, Nível Iniciação*. Porto : Porto Editora.
- Educação e Ciência, M. d. (2014). *Programas e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário*. Abgerufen am junho 2014 von <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=60>
- Europa, C. d. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedago.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kleppin, K. (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Goethe Institut.
- Kleppin, K. (2010). Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung. In W. Hallet, F. G. Königs, & (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachdidaktik* (S. 224 - 228). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Koeppel, R. (2012). *Deutsch als Fremdsprache - Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- La Taille, Y. d. (1997). O erro na perspectiva piagetiana. In J. Groppa Aquino, *Erro e fracasso na escola* (S. 25-44). São Paulo: Summus.
- Lemos, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem. O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Niza, S. (2012). *escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Rio-Torto, G. M. (2000). Para uma pedagogia do erro. *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura* (S. 595 - 618). Coimbra: Livraria Almedina e Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra.
- Schwerdtfeger, I. C. (2001). *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. München: Goethe Institut.
- Struck, P. (2004). *Die 15 Gebote des Lernens*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira - Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho CEEP.
- Vieira, F. (1999). Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia. Introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar . *Cadernos 1, Braga: Universidade do Minho* , S. 1 - 4.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto - Portugal: Edições Asa.
- Vygotsky, L. L. (1977). *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Estampa.
- Wenden, A., & Vieira, F. (2002). Entrevistas com Anita Wenden e Flávia Vieira sobre autonomia. *Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2* , S. 141 - 164.
- Ziebell, B., & Schmidjell, A. (2012). *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*. München: Goethe Institut.

ANEXOS

**relativos ao Relatório de Estágio “Autonomia e Tratamento Produtivo do
Erro: Desafios na Aprendizagem da Língua Materna e da Língua
Estrangeira (Alemão)”**

Leonor Cruz Hebekerl

Março, 2015

ÍNDICE

Anexo 1-1:	1
Anexo 2-1:	2
Anexo 2-2:	3
Anexo 2-3:	4
Anexo 2-4:	5
Anexo 2-5:	6
Anexo 3-1:	7
Anexo 3-2:	8
Anexo 3-3:	23
Anexo 3-4:	26
Anexo 3-5:	31
Anexo 3-6:	41
Anexo 3-7:	53
Anexo 3-8:	115
Anexo 3-9:	125
Anexo 4-1:	127
Anexo 4-2:	160

Horário

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:00 09:00	(ESJGF) Português Turma 10, 11º ano 08:15 - 09:45		(EAL) Alemão 8. Klasse DaF2 08:00 - 08:45		
09:00 10:00			(EAL) Alemão 6. Klasse DaF2 08:50 - 09:35		
10:00 11:00		(EAL) Alemão 6. Klasse DaF2 09:55 - 11:30	(ESJGF) Português Turma 10, 11º ano 10:00 - 11:30		
11:00 12:00	(EAL) Alemão 8. Klasse DaF2 10:45 - 11:30				
12:00 13:00	(EAL) Seminário Tutoria Estágio Alemão 12:00 - 13:30 (semanal)			Universidade Didática Port II 12:00 - 14:00	(EAL) Alemão 6. Klasse DaF2 11:50 - 12:35
13:00 14:00					(EAL) Alemão 5. Klasse DaF2 12:40 - 13:25
14:00 15:00				Universidade Didática Alemão II 14:00 - 16:00	
15:00 16:00	(ESJGF) Seminário Tutoria Estágio Português 15:00-16:30 (quinzenal/ mensal)				
16:00 17:00					

- globales Beobachten -

Di.

Klasse: 6. DaF-S2 Datum: 12.11.13
 Klassenleitung: Helga Furtado Dauer: 90m.
 Beobachtende: Leon C. H.
 Ziel(e) der Beobachtung: Lernatmosphäre: Klasse, Lehrerin
- Barrys Geschichte

Was beobachten Sie, wenn Sie die S. fokussieren?

- Was sehen Sie? (z.B. Anzahl, Geschlechterverteilung, Sitzordnung usw.)
- Was vermuten Sie? (Alter, Sprachniveau usw.)

Klasse = 17 S. / Jungen u. Mädchen sitzen nach Geschlecht gleich verteilt, alle Tische sind zur Tafel hin ausgerichtet. Der größte Teil der S. verfolgt die vorgespielte Geschichte aufmerksam. Einige S. machen sich Notizen. Später/ bis auf 15. melden sich alle S. um den 1. Teil der Barrygeschichte zu erzählen.

Was beobachten Sie, wenn Sie die L. fokussieren?

- Was sehen Sie? (z.B. Bewegung im Raum, Haltung den S. gegenüber, Ausstrahlung, Gestik, Mimik)
- Was vermuten Sie? (z.B. Alter, Erfahrung, Ausbildung)

L. steht vorne vor der Klasse und fördert die S. auf die Geschichte zu erzählen. Dabei benutzt sie Gestik u. Mimik um einige Vokabeln zu erklären, bzw. zu erfragen. L. zeigt entspannte, zufriedene Haltung gegenüber den S. Sie lächelt oft.

Wie nehmen Sie die Lernatmosphäre in diesem Unterricht wahr?

- Was sehen Sie? (z.B. Lernaktivitäten, Interaktion: S-S, S-L, L-S)
- Was vermuten Sie? (z.B. Motivation, Stimmung, usw.)

S. fassen den 1. Teil der gehörten Geschichte mündlich zusammen, einige drängen sich dabei vor. Andere S. fragen leise ihre Mitschüler nach Vokabeln. L. bestimmt die Reihenfolge der Beteiligung der S. Bis auf 15. sind alle gut motiviert. Stimmung: gelassen aber konzentriert.

- selektiv/ detailliert Beobachten -

Fr.

Klasse: 5. Daf. S2 Datum: 6. 12. 13

Klassenleitung: Helga Furtado Dauer: 45m.

Beobachtende: Conor C. H.

Ziel(e) der Beobachtung: Fördert die L. die Autonomie der S.?

Prinzip Autonomieförderung	Beobachtet?		Bemerkungen
	Ja	Nein	
Fördert die L. die Reflexion des eigenen Lernens der S.? Wie?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L. fragt die S. wie sie die Personalpronomen in Anz. gelernt haben.
Thematisiert oder vermittelt die L. Lernstrategien? Welche und wie?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L. erklärt den S. wie man den Genus von bestimmten Nomen feststellen kann. -keit // -ung // -tion
Bereitet der Unterricht die S. darauf vor, außerhalb der Schule die Sprachkenntnisse weiterzuentwickeln? Wie?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	—
Gibt es Freiräume/ Phasen, in denen die S. selbstständig Wissen erarbeiten oder sich aneignen? Wo/ Welche?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beim Vervollständigen von Lückentexten benutzen die S. ihre Materialien u. Wörterbücher
Können die S. das Lernverfahren und die Lernform (wie und womit sie die Aufgabe erledigen) frei wählen?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	—
Unterstützt die L. beim autonomen Lernen die S. individuell oder / und ermuntert sie sie zur Selbstständigkeit? Wie?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	S. sollen alleine oder zu zweit sich Lernziele für eine Lektion setzen.

S. = Schüler , L. = Lehrerin

- selektiv/ detailliert Beobachten -

Di.

Klasse: 6. DaF S2 Datum: 7.01.14
 Klassenleitung: Helga Furtado Dauer: 90m.
 Beobachtende: Leonor C. H.
 Ziel(e) der Beobachtung: Besprechung der Fehlerkorrektur bei schriftlichen Aufgaben / Produktionen der S.

Fehler (Fehlerart)	1. Aufforderungen zur Selbstkorrektur				2. Lehrerkorrektur	
	Fehlerort	Fehlerursache	Lernzusammenhang	Logik	direkt	indirekt
Der Film hat sie nicht gefallen. Personalpronomen	-	Verb mit Dativ	Personalpronomen in Dativ	Wem gefällt?	-	X
Ich trinke die Wasser. Genus / Deklination	-	Interferenz Part.	Genus: das Wasser	Was trinken? Akz.	X	-
Du backst deine Oma einen Kuchen. Deklination des Possessivpronomens	-	Dativ nicht erkannt	die Oma → Dativ → der Oma	Wem backen? ???	-	X
Ich gehe nach Hause weil ich (bin) müde. Stellung des Verbs	Nebensatz	Weilsatz!	Weilsatz: Verb am Ende des Satzes	→ u	-	X
Die Küche ist krank. Keine Übereinstimmung Subjekt → Verb!	-	Subjekt in Pl. nicht erkannt	Plural von Küch	die Küche = sie sind	X	-
Er hat mich das Buch gegeben. Personalpronomen	-	Verb mit Dativ	Personalpronomen in Dativ	Wem geben?	-	X



Grelha de observação de aula

Anexo 2-4

- observação "naturalista" global -

29f.

Professora: <u>Regina Garcia</u>	Turma: <u>11^o 10</u>	Data: <u>25.11.13</u>
Aula observada por: <u>Wagner H.</u>	Duração da aula: <u>90 m.</u>	
Objetivo da observação: <u>Ambiente de aprendizagem; turma (27 alunos) / professora</u>		
1. Início da aula (\pm <u>15</u> m.)		
Professora	Turma	Atividades
P. de pé em frente ao quadro faz chamada, pergunta quem fez os T.P.C., dita o sumário. P. exige silêncio e pede aos alunos para arrumarem as mesas.	Alguns a. conversam em voz baixa, a maioria escreve o sumário. Seguidamente, folheiam o manual e o caderno.	Escrita do sumário pelos alunos e professora.
2. Desenvolvimento da aula (\pm <u>65</u> m.)		
Professora	Turma	Atividades
P. relembra conteúdos da aula anterior e pergunta pelas respostas dos T.P.C. P. corrige as respostas dos alunos, criticando-os. P. expõe conteúdo do II Cap. do Sermão de S. Antônio. P. explica os defeitos dos peixes em geral e os respectivos recursos estilísticos. P. expõe durante \pm 60 m. P. repreende vários alunos.	A maioria da turma está de cabeça baixa sobre o manual. 2ª. perguntam pela resposta correta dos T.P.C. 3ª. a. respondem às perguntas da p., os restantes estão em silêncio. A maioria dos a. não particip. dos T.P.C. 1ª. respondem às perguntas da p. Outros alunos fazem comentários desapropriados, desculfando-se a seguir. Ambiente tenso. Alu. não olham de frente para a p.	Revisão pela p. de alguns conteúdos da aula anterior. Correção pela p. dos T.P.C. Exposição oral da p. sobre o II Cap. do Sermão de S. Antônio. Anotações para os a. no caderno.
3. Fim da aula (\pm <u>10</u> m.)		
Professora	Turma	Atividades
P. responde q constará do teste toda a matéria que tem vindo a expor nas aulas. P. critica postura desinteressada da turma. P. dita os T.P.C.	A. perguntam q matéria constará do teste sumativo (4.12.13). Maioria dos a. comenta a resposta da p.	- Anotação dos T.P.C.

a. = alunos p. = professora



Grelha de observação de aula

Anexo 2-5

- observação focalizada -

4a f.

Professora: Regina Garcia Turma: 11º 10 Data: 13.11.13

Aula observada por: Uonor C.H. Duração da aula: 90m.

Objetivo(s) da observação: A prof. incentiva a autonomia dos alunos?

	Sim	Não	Notas
1. P. estimula os a. a refletirem sobre o próprio processo de aprendizagem?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	—
2. P. tematiza ou explica estratégias de aprendizagem aos a.? 3. Quais e como?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	P. não fala de estratégias de aprend. nem questiona c/o estudam/aprendem os a. P. incita os a. a anotar os conteúdos expostos na aula e a estudarem em casa.
4. P. propõe atividades incidentes no desenvolvimento da autonomia dos a. (ex: trabalho de pesquisa, seu(s) objetivo(s), procedimentos e resultados)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	—
5. P. explicita à turma quais são os objetivos da unidade didática / atividade e negocia com os a. a forma de se alcançar este(s) objetivo(s)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	P. não esclarece os objetivos da unid. didática ou atividade, explica antes q tipo de perguntas podem constar do teste de aval. sumaria.
6. Outras sugestões da p.?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	P. explica a importância da leitura das obras e não dos resp. resumos, dizendo q através das perguntas dos testes se pode ver quem leu a obra ou o seu resumo.

a. = Alunos , p. = Professora

Bewertungstabellen für die Jahrgangsstufen 5 bis 10

Deutsch, Portugiesisch,
Englisch, Französisch

Prozent	Note
0,00%	6
≥ 30,00%	5-
≥ 37,00%	5
≥ 44,00%	5+
≥ 50,00%	4-
≥ 55,00%	4
≥ 60,00%	4+
≥ 64,00%	3-
≥ 69,00%	3
≥ 73,00%	3+
≥ 78,00%	2-
≥ 82,00%	2
≥ 87,00%	2+
≥ 91,00%	1-
≥ 96,00%	1

Das mathematische Zeichen „≥“ ist wie in folgenden Beispielen anzuwenden:

- 49,66 % entspricht 5 +
(und wird nicht aufgerundet)
- 50,00 % entspricht 4 -
- 50,05 % entspricht 4 -

alle
anderen Fächer

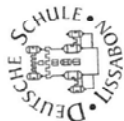
Prozent	Note
0,00%	6
≥ 25,00%	5-
≥ 32,00%	5
≥ 39,00%	5+
≥ 45,00%	4-
≥ 50,00%	4
≥ 55,00%	4+
≥ 60,00%	3-
≥ 65,00%	3
≥ 70,00%	3+
≥ 75,00%	2-
≥ 80,00%	2
≥ 85,00%	2+
≥ 90,00%	1-
≥ 95,00%	1

Das mathematische Zeichen „≥“ ist wie in folgenden Beispielen anzuwenden:

- 49,66 % entspricht 4 -
(und wird nicht aufgerundet)
- 50,00 % entspricht 4
- 50,05 % entspricht 4

Für die Weiterberechnung der Noten gilt wie bisher folgende Regelung:

- bei 4 - wird mit 4,3 weitergerechnet
- bei 4 wird mit 4,0 weitergerechnet
- bei 4+ wird mit 3,7 weitergerechnet

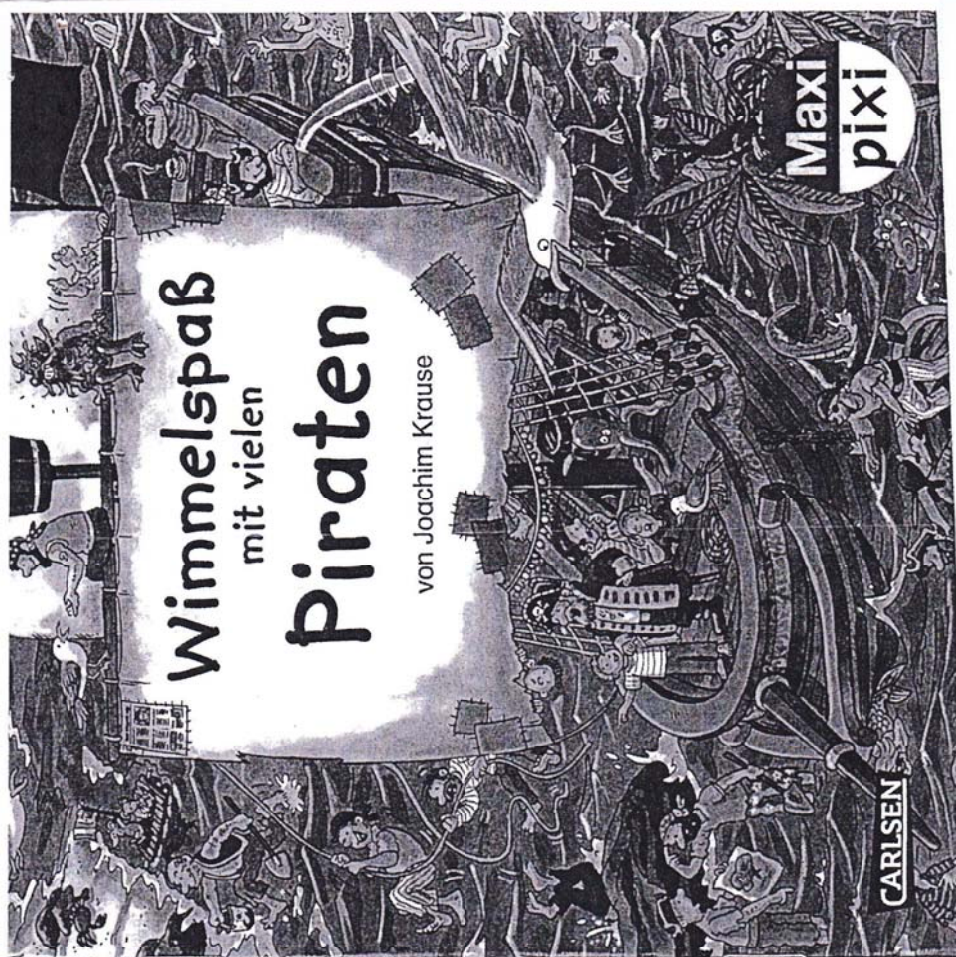


Stundenziele:

Leseverständnis einer Bildergeschichte; Erweiterung des Wortschatzes zum Thema „Piraten“.

Unterrichtsverlauf 1

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivitäten	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
10'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L erstellt mit Hilfe der S an der Tafel ein „Mindmap“ über das bekannte Thema „Piraten“. L führt neue Vokabeln ein, und erklärt diese, wenn nötig.	P	Sprechen	Tafel
15'	2. Erarbeitung	L liest erste Seite des Buches vor. S ordnen die Vokabeln aus dem Mindmap dieser Seite zu. S schreiben sie in die richtige Seite des kopierten Buches auf. (L liest insgesamt 5 Seiten vor)	P / IA	Sprechen Schreiben	Bilderbücher
15'	3. Vertiefung und Systematisierung	L verteilt an die S die Einsetzübung (1) über die ersten 5 Seiten. S. ergänzen sie. Gemeinsame Korrektur der Einsetzübung (1).	IA / P	Schreiben Sprechen	Arbeitsblatt
5'	4. Abschluss	Festhalten der neuen Vokabeln. Ha – S schreiben sie ins Vokabelheft auf.	P	Sprechen	_____



**Maxi
pixi**

Wimmelspaß mit vielen Piraten

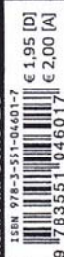
Zum ersten Mal darf der kleine Pit an Bord eines prächtigen Piratenschiffes. Zusammen mit den wilden Piraten erlebt er die tollsten Abenteuer: Sie begegnen Seeungeheuern und Nixen, entern ein fremdes Schiff und graben nach einem kostbaren Schatz.

Als Maxi-Pixi-Bilderbuch gibt es außerdem:



Maxi Pixi – Mein kleines großes Bilderbuch

Maxi-Pixi-Serie 25



ISBN 978-3-551-06401-7 € 1,95 (D)
€ 2,00 (A)

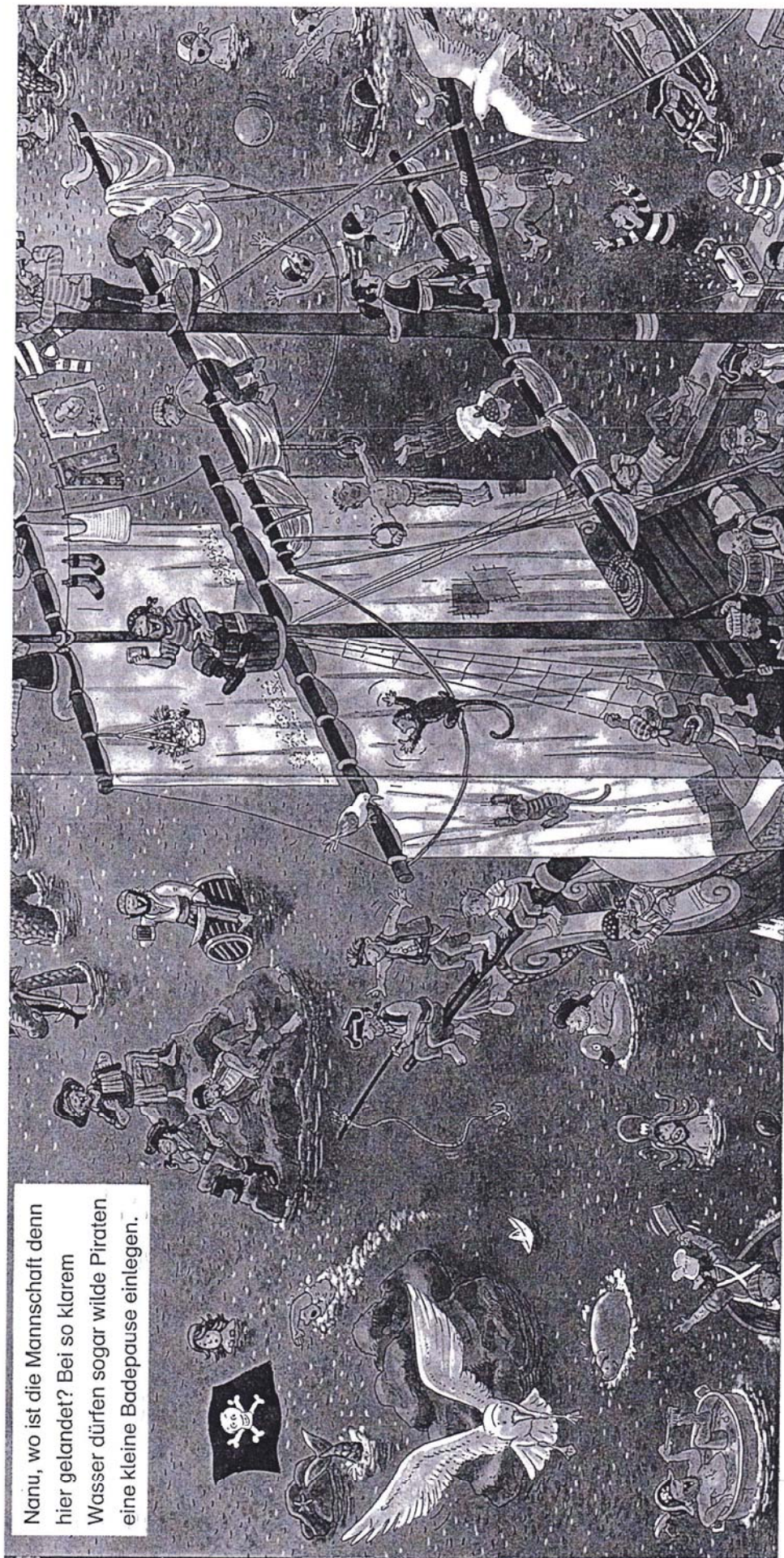
www.pixi.de
www.carlsen.de



CARLSEN



Was für ein Trubel im Piratendorf! Die wilden Piraten machen ihr Schiff klar, um in See zu stechen. Pit ist der neue Schiffsjunge und darf zum ersten Mal mit.



Nanu, wo ist die Mannschaft denn hier gelandet? Bei so klarem Wasser dürfen sogar wilde Piraten eine kleine Badepause einlegen.

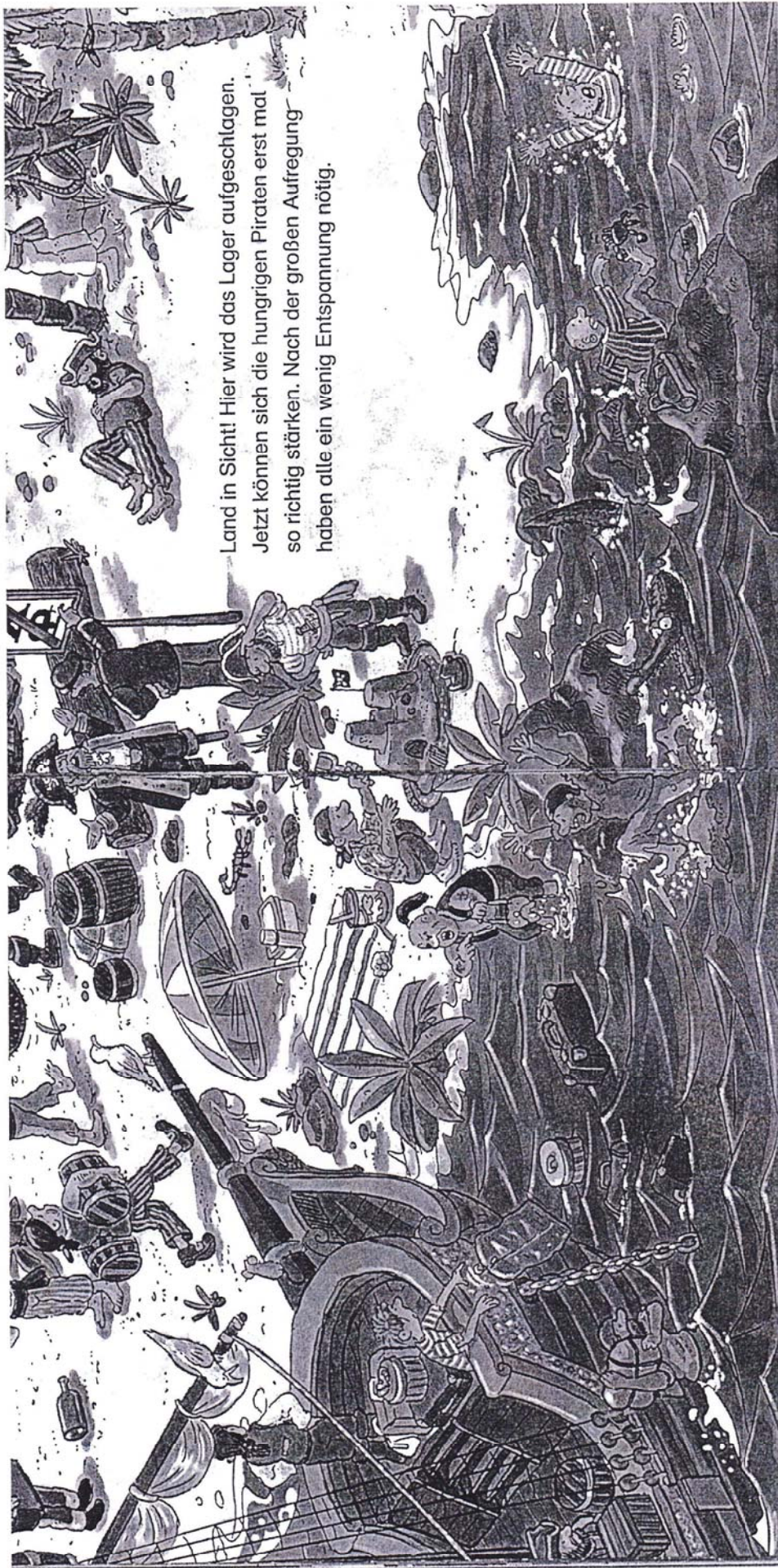
2



Alles klar zum Entern! Endlich macht die Piratenmannschaft richtig Beute. Aber was sind denn das für lustige Kanonenkugeln?

Anexo 3-2

3



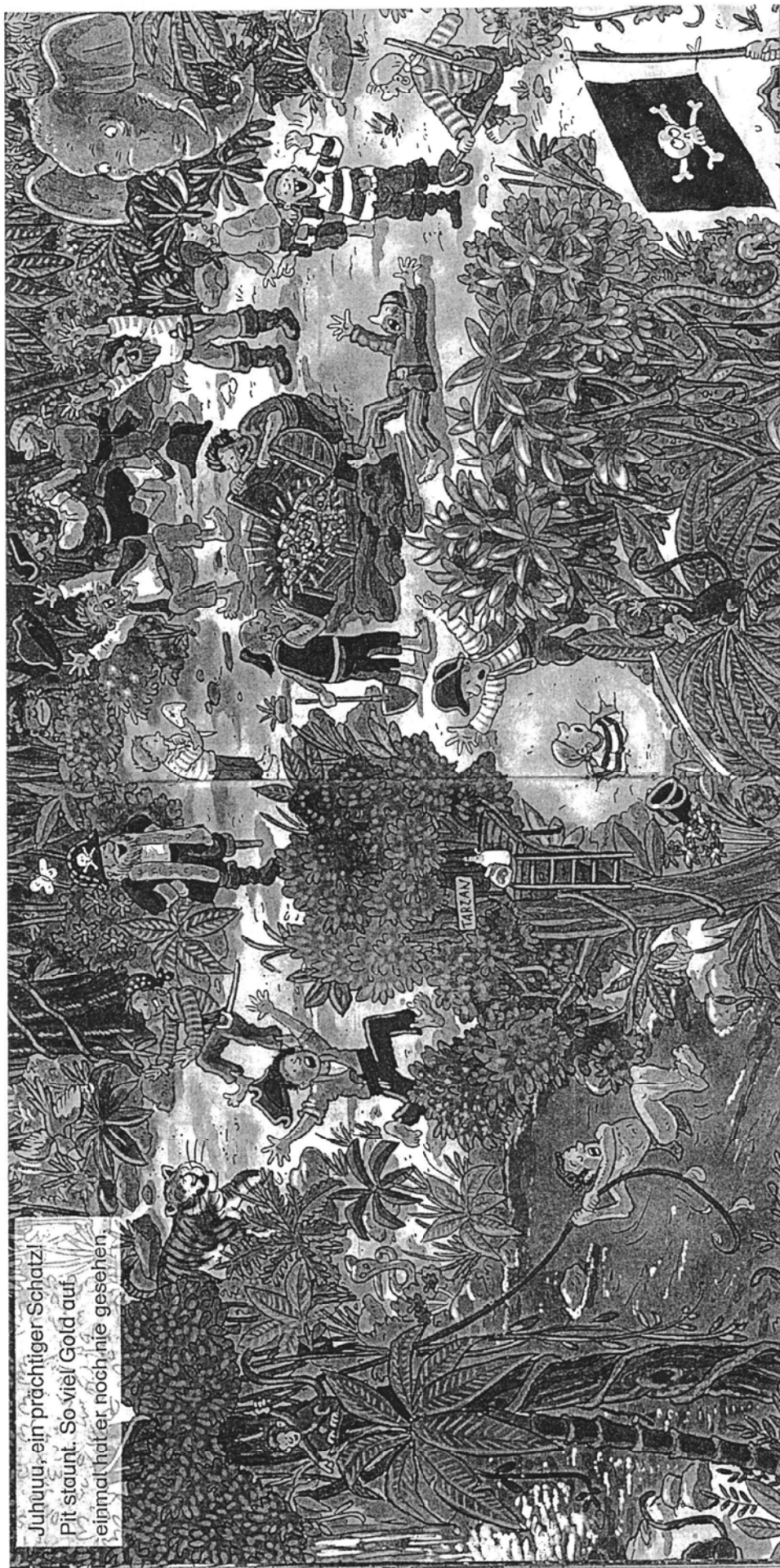
Land in Sicht! Hier wird das Lager aufgeschlagen.
Jetzt können sich die hungrigen Piraten erst mal
so richtig stärken. Nach der großen Aufregung
haben alle ein wenig Entspannung nötig.

4



Was hat Pit denn dort im Sand gefunden?

5



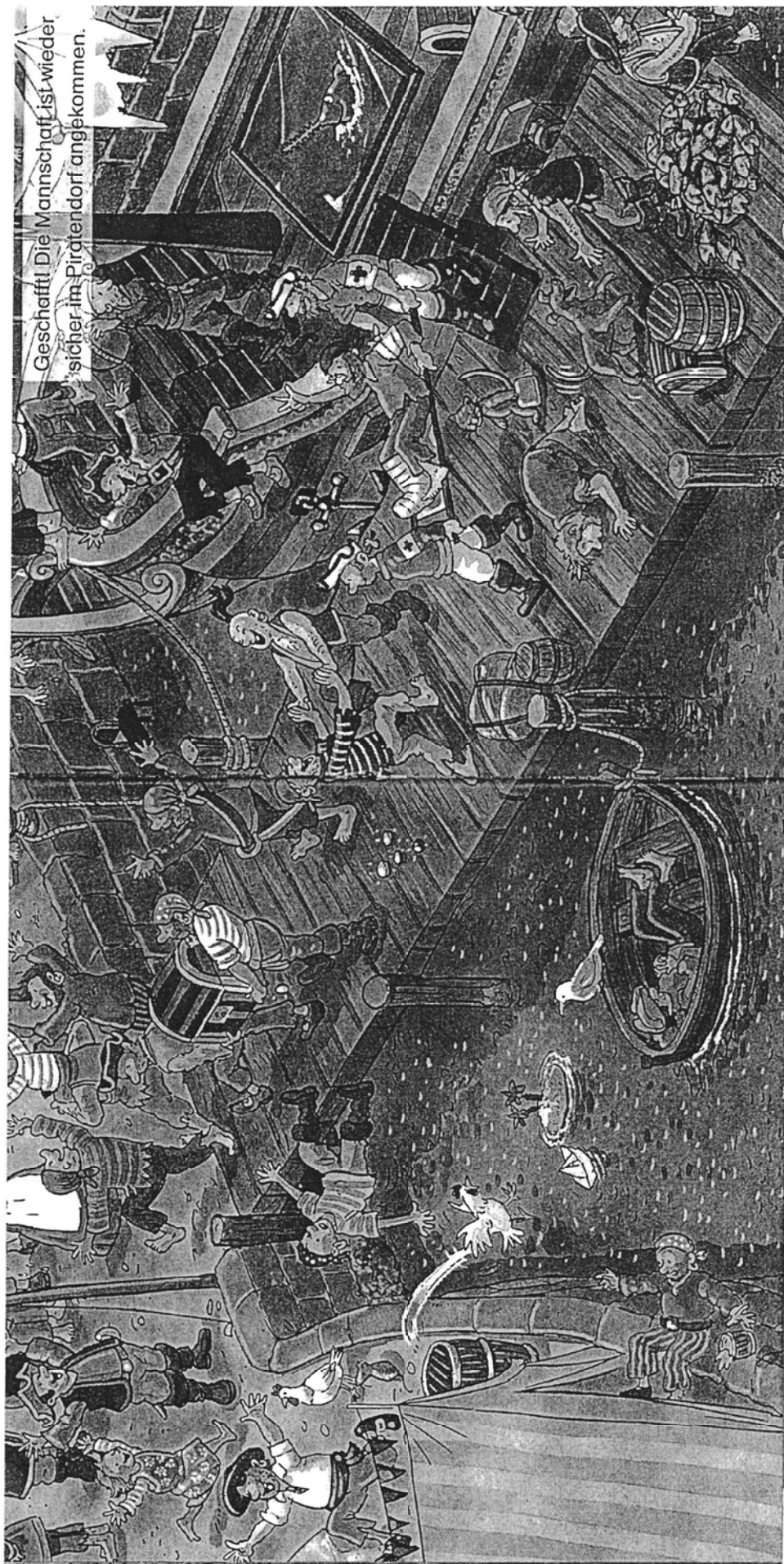


Die Piraten gehen auf Entdeckungsreise.
Nanu, wer kommt denn da mit lautem
Geschrei über den Fluss geflogen? Und
was hat der Affe mit der Kokosnuss vor?



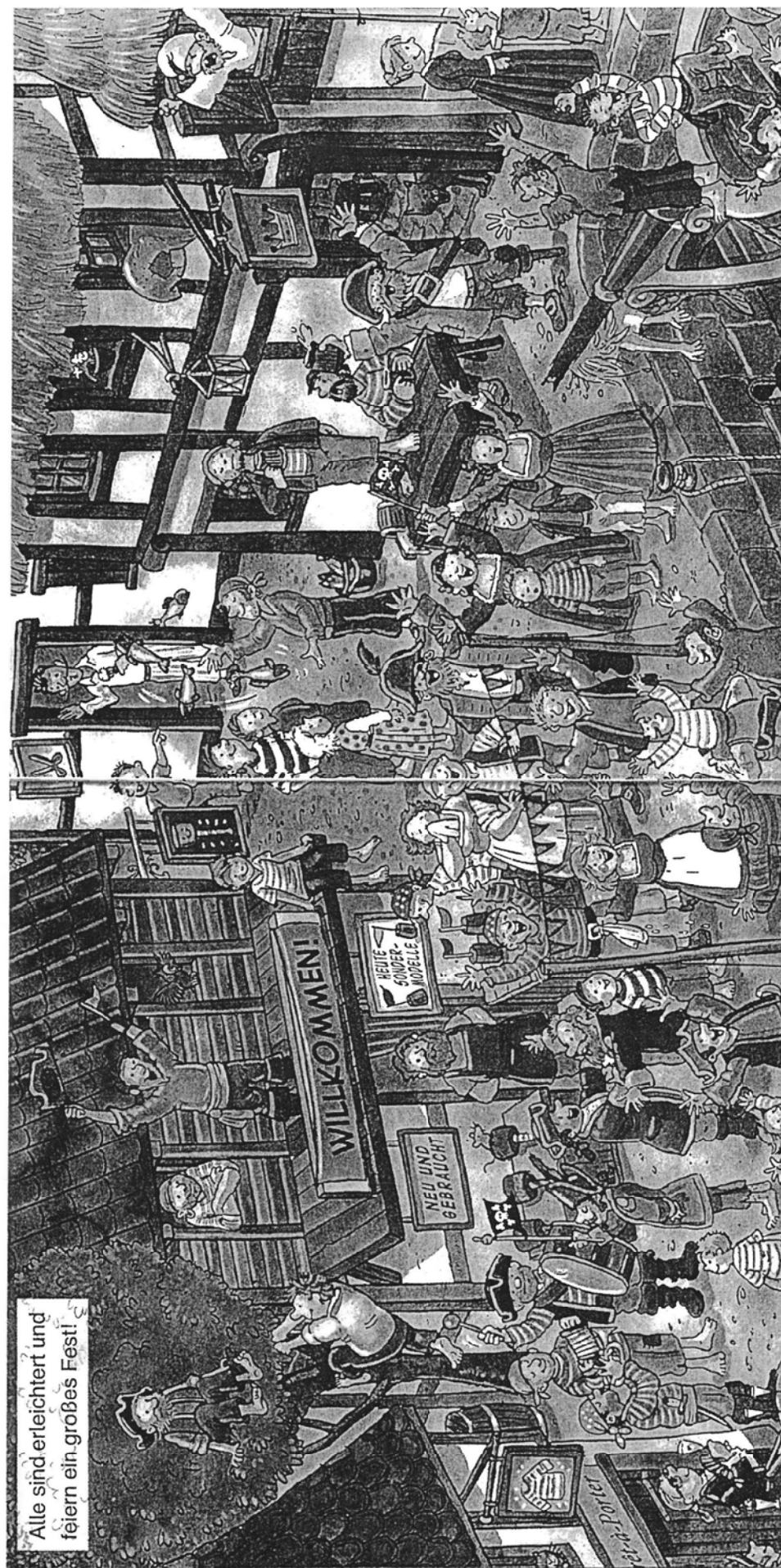
Was für ein fürchterlicher Sturm!
Aber wer steht denn da so tapfer
am Steuer und hält Kurs?

8



Geschafft! Die Mannschaft ist wieder sicher im Piratendorf angekommen.

9



Alle sind erleichtert und feiern ein großes Fest!

10



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : _____ Datum : _____ Klasse : _____

Die Piraten (Teil 1)

Ergänze den Text mit den **20 Wörtern**, die unten stehen.

Im Piratendorf gibt es einen großen _____, weil die Piraten ihr Schiff
_____, um in See zu _____.

Pit ist neu bei der _____ und darf zum _____ Mal
_____.

Die _____ Piraten _____ lange Zeit ohne Pause
_____. Dann _____ ist das Meer _____ und sie
_____ eine Badepause _____.

Tage später _____ sie ein feindliches Schiff und sie machen dabei eine
große _____.

Am Strand _____ die Piraten ein Lager _____, weil sie sich
_____ und _____ wollen.

Und was findet Pit dort im _____ ?

einlegen / Mannschaft / Sand / Trubel / ersten / klarmachen / segeln /
Beute / entern / stärken / auf / wilden / stechen / klarmachen / mitfahren /
entspannen / endlich / müssen / schlagen / können .



Deutsche Schule Lissabon / Escola Alemã de Lisboa

Vokabelliste der Piratengeschichte (ab Seite 6) 6. Klasse DaF

prächtig – ; staunen über – ;

auf einmal –noch nie –.....;

so viel –;

auf Entdeckungsreise gehen –

das Geschrei –vorhaben –.....;

schreien –.....;

der Sturm –.....; fürchterlich –.....;

tapfer –..... das Steuer –.....;

Kurs halten –.....;

geschafft - schaffen.....;

ankommen -.....; erleichtert -.....;

feiern -.....;

neu und gebraucht -.....

Stundenziele:

Leseverständnis einer Bildergeschichte; Erweiterung des Wortschatzes zum Thema „Piraten“, Fortsetzung

Das Erzählen einer Bildergeschichte zum bekannten Thema „Piraten“.

Unterrichtsverlauf 2

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivitäten	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
15'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L zeigt das Bilderbuch „Piraten“ und fragt die S nach den Ereignissen der ersten 5 Seiten. S geben diese wieder. L / S schreiben diese Sätze an die Tafel.	P / IA	Sprechen Schreiben	Bilderbuch Tafel
30'	2. Erarbeitung	L zeigt und liest den S die am Smartboard stehende neue Vokabelliste der letzten 5 Seiten vor. S wiederholen die Vokabeln und schreiben sie ins Heft auf. L teilt die Klasse in 4 Gruppen auf. S suchen sich Tiernamen für ihre Gruppe aus. Jede Gruppe bekommt 4-5 unterschiedliche neue Vokabeln, deren Bedeutung sie mit Hilfe eines Wörterbuches herausfinden soll, um eigene Beispielsätze zu bilden. (Bevor jede Gruppe die Beispielsätze präsentiert	P / IA / GA	Sprechen Schreiben	Smartboard Hefte Wörterbücher

L = Lehrer(in); S = Schüler; GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; IA = Individuelle Arbeit; P = Plenum



		werden diese von der Lehrerin korrigiert.)			
40'	3. Vertiefung und Systematisierung	Jede Gruppe schreibt ihre Sätze auf ein buntes Blattpapier und hängt es in der Klasse auf. Präsentation der Gruppen S füllen die nächste Einsetzübung (2) über diese 5 letzten Seiten aus(Die Korrektur dieser Übung erfolgt nach den Ferien.).	GA / P /IA	Schreiben Sprechen Schreiben	Arbeitsblätter der Gruppen Lückentext
5'	4. Abschluss	L erklärt die Hausaufgaben für die Ferien : Jede Gruppe bekommt ein anderes Bild des Buches zum Beschreiben mit. S sollen zu Hause 4 passende Sätze aufschreiben.	P	Sprechen Schreiben	Bilderbuch Hefte



Deutsche Schule Lissabon
Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : _____ Datum : _____ Klasse : _____

Die Piraten (Teil 2)

Ergänze den Text mit den **17 Wörtern**, die unten stehen.

Juhuuuuu, das ist ein _____ Schatz !! Pit _____ . So _____
Gold auf _____ hat er noch _____ gesehen.

Die Piraten gehen auf _____ . Wer kommt denn da mit lautem
_____ über den _____ geflogen ? Und was _____ der Affe mit
der Kokosnuss _____ ?

Was für ein _____ Sturm !! Aber wer steht denn da so _____
am Steuer und hält _____ ? Natürlich, das ist Pit !!

Geschafft !! Die _____ ist wieder sicher im Piratendorf
_____ .

Jetzt sind alle _____ und feiern ein großes _____ !!

Entdeckungsreise / Mannschaft / Fluss / prächtiger / Kurs / staunt /
angekommen / viel / Geschrei / einmal / erleichtert / nie / tapfer / vor / Fest /
hat / fürchterlicher.

Stundenziele:

Leseverständnis einer Bildergeschichte; Erweiterung des Wortschatzes zum Thema „Piraten“; Üben mit dem Wörterbuch; Fortsetzung

Das Erzählen einer Bildergeschichte zum bekannten Thema „Piraten“.

Unterrichtsverlauf 3

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivitäten	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
10'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L gibt den S die korrigierten Einsetzübungen (2) zurück. S lesen die Lösung der Einsetzübung vor. L zeigt das Bilderbuch „Piraten“ und fragt die S / die Gruppen nach den Hausaufgaben.	P	Sprechen	Arbeitsblatt: Einsetzübung (2)
40'	2. Erarbeitung	L erklärt den S. die Aufgaben : 1) Jede Gruppe sucht (aus den 16) 5 Sätze heraus, welche ihre Seite am besten beschreiben. Jede Gruppe korrigiert ihre Sätze, schreibt diese neu auf, um diese einer anderen Gruppe zum Korrigieren zu geben. 2) Gegenseitige Gruppenkorrektur. Die Gruppen zählen die Fehler der anderen Gruppe auf. L korrigiert diese Sätze vor der Präsentation. Die Gruppe, die am wenigsten Fehler hat,	GA	Sprechen Schreiben	Hefte Wörterbücher

Anexo 3-4

L = Lehrer(in); S = Schüler; GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; IA = Individuelle Arbeit; P = Plenum



		gewinnt einen kleinen Preis, die anderen einen Trostpreis.			
30'	3. Vertiefung und Systematisierung	<p>Jede Gruppe präsentiert ihre Seite bzw. Seiten des Buches vor der Klasse.</p> <p>S führen die letzte Einsetzübung (3) über diese Seiten aus.</p>	GA / IA / P	<p>Sprechen Schreiben</p>	<p>Arbeitsblätter der Gruppen Hefte Einsetzübung (3)</p>
10'	4. Abschluss	L / S halten die wichtigsten Ereignisse der Piratengeschichte fest : S schreiben die Sätze an die Tafel / Hefte	P	<p>Sprechen Schreiben</p>	<p>Tafel Hefte</p>

Bemerkung: Falls die Zeit für die Ausführung der Einsetzübung (3) nicht ausreicht, wird diese Übung am folgenden Tag (06.11.13) durchgeführt.



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : _____ Datum : _____ Klasse : _____

Die Piraten (Teil 3)

Ergänze den Text mit den **27 Wörtern**, welche auf der Seite 2 stehen.

Im Piratendorf gibt es einen großen _____, weil die Piraten ihr Schiff _____, um in See zu _____.

Pit ist neu bei der _____ und _____ zum ersten Mal _____. Die _____ Piraten _____ lange Zeit ohne eine Badepause _____. Tage später _____ sie ein feindliches Schiff und machen dabei eine große _____.

Eine Woche später am Strand _____ die Piraten ein Lager _____, weil sie sich _____ und _____ wollen. Dort im _____ versteckt findet Pit einen _____ Schatz. Alle Piraten _____ !!!!!!! So viel Gold auf einmal !!!!!

Was _____ die Piraten mit so viel Gold _____ ?? Niemand weiß es.

Nach einer schönen _____ auf der Insel, stechen sie wieder in See und Pit _____ Kurs durch einen _____ Sturm !

Jetzt endlich _____ die Piraten im Dorf _____.

Alle sind _____ und feiern ein großes _____.

Seite 2

Entdeckungsreise / angekommen / Trubel / Sand / erleichtert / einzulegen /
klarmachen / haben / darf / wilden / stechen / Mannschaft / auf / Beute / vor /
hält / Fest / mitfahren / segeln / fürchterlichen / entern / prächtigen / schlagen /
entspannen / staunen / sind / stärken.

Stundenziele:

Bewertung und Korrektur der 3. Einsetzübung, welche die ganze Geschichte umfasst. Bei der Korrektur sollen die Schüler die Fehler der Sätze identifizieren und diese berichtigen.

Unterrichtsverlauf 4

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivitäten	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
10'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L erinnert die S an die Einsetzübung 3 und fragt, welche Vokabeln / Ausdrücke die S dabei gelernt haben; S antworten.	P	Sprechen	-
20'	2. Erarbeitung	L / S schreiben diese Ausdrücke an eine Seite der Tafel. L schreibt die Sätze der S, welche Fehler enthalten, an die andere Seite der Tafel. S identifizieren die Fehler, erklären warum und korrigieren sie, wenn nötig mit Hilfe der L.	P / IA	Sprechen Schreiben	Tafel
10'	3. Vertiefung und Systematisierung	S schreiben die korrigierten Sätze in die Hefte auf. L verteilt die Einsetzübungen (3). S überprüfen und korrigieren ihre Arbeit.	IA	Schreiben	Hefte
5'	4. Abschluss	Festhalten der gelernten Vokabel mit neuen Beispielsätzen der S.	P	Sprechen	Tafel Hefte

L = Lehrer(in); S = Schüler; GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; IA = Individuelle Arbeit; P = Plenum; Ha = Hausaufgaben

Stundenziele:

Erweiterung des Wortschatzes zum Thema „Käse“ anhand eines Videos zum Thema : „Herstellung von Käse“ : „Wie kommen die Löcher in den Käse?“ (e.tageTV-
<http://www.etaage-ulm.de>) veröffentlicht am 06.04.2012

Unterrichtsverlauf 5

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivitäten	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
5'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L erinnert die S an das Thema der letzten Ustd. : „Herstellung von Käse“ und fragt, ob sie schon wissen, wie die Löcher in den Käse kommen.	P	Sprechen	—
20'	2. Erarbeitung	L führt die neuen Vokabeln aus dem Video ein und schreibt diese an die Tafel. L und S erkunden gemeinsam die Bedeutung der Vokabeln. L fordert S auf sich 2 W-Fragen über das Video zu überlegen und aufzuschreiben. L und S schauen sich das Video noch einmal an.	P / IA	Sprechen Schreiben	Tafel Smartboard
15'	3. Vertiefung und Systematisierung	S. stellen ihre Fragen über das angeschaut Video und S. beantworten diese. Dialog über das Video und Beantwortung der Frage : „Wie kommen die Löcher in den Käse?“ L schreibt Fragen und Antworten der S an die Tafel. S schreiben diese, sowie die	P / IA	Schreiben Sprechen	Tafel Hefte

L = Lehrer(in); S = Schüler; GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; IA = Individuelle Arbeit; P = Plenum








Lehrerin: Helga Furtado Referendarin: Leonor Cruz Hebekerl
 DaF, 6. Klasse, Erweiterung des Wortschatzes zum Thema „Käse“, 22.11.13
 x

		neuen Vokabeln, in das Heft ab.			
5`	4. Abschluss	Festhalten der neuen Vokabeln mit Satzbildung. Ha – S schreiben die neuen Vokabeln und Sätze ins Arbeitsblatt „ Gib den Wörtern Energie“.	P	Sprechen Schreiben	Arbeitsblätter

Name: **Anna**






Gib den Wörtern „ENERGIE“ Datum: 26/11/13

einfache Wörter	schwierige Wörter	wichtige Wörter	schöne Wörter	hässliche Wörter
				
die Milch	die Reibung	die Käseerei	dueren	den Käse
die Melke	die Kräuterdill	die Melkerei	reiß	das Salzstod
die Bakterien	den Gärkäse	lagern	die Gungelasse	1. Gänge
	das egehieren			
	das Eigelb			

Schreibe Sätze mit diesen Wörtern :






1. Der Emmentaler Käse schmeckt nicht gut. ✓
2. Man macht den Käse in der Käseerei. (2x) ✓
3. Die Bakterien machen die Käse. ✓
4. Man macht den Käse in der Käseerei
5. _____
6. _____

Gib den Wörtern „ENERGIE“

einfache Wörter 	schwierige Wörter 	wichtige Wörter 	schöne Wörter 	hässliche Wörter 

Schreibe Sätze mit diesen Wörtern :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

einfache Wörter	schwierige Wörter	wichtige Wörter	schöne Wörter	hässliche Wörter
				
dumm		die Luftblase		die Bakterien
frischer Käse		der Laibhäse		das Salzbad
reif		lagern		die Kräuterhülle
-e Reifung		das Eiweiß		das Gehirn
-e Milch				
-e Käseerei				
-e Molkerei				
-r Tag				
-e Woche				

Schreibe Sätze mit diesen Wörtern:

1. Der Käse muss 1 Tag in Salzbad liegen. ✓ (ix)
2. Der Käse muss von 14 Tage bis 4 Wochen im Keller lagern. ✓
3. Ein Laibkäse wiegt 90 Kg. ✓
4. _____
5. Der Käse muss 1 Tag im Salzbad liegen. ✓ 😊
6. _____

Stundenziele:

Schriftliche Fehlerkorrektur in drei Schritten üben und die Fehler der jeweiligen Fehlerkategorie zuordnen. Dies wird auch anhand von Beispielsätzen der Schüler zu bekannten Themen (Freizeit / Herstellung von Käse / Haustiere) geübt.

Unterrichtsverlauf 6

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivität	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
5'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L schreibt 3 Sätze mit Fehlern an die Tafel. S lesen die Sätze vor, (1) identifizieren die Fehler, (2) ordnen diese der jeweiligen Fehlerkategorie zu und (3) korrigieren sie	P	Sprechen	Tafel-
20'	2. Erarbeitung	L gibt den S ein Arbeitsblatt, welches vier Fehlerkategorien beinhaltet. S bearbeiten es.	P / IA	Sprechen Schreiben	Arbeitsblatt
15'	3. Vertiefung und Systematisierung	S tauschen die Arbeitsblätter und korrigieren das Arbeitsblatt des Mitschülers. S begründen ihre Korrektur mit Hilfe der vier Fehlerkategorien.	PA / P	Schreiben Sprechen	Arbeitsblatt Tafel
5'	4. Abschluss	Festhalten des Ablaufs der Fehlerkorrektur (3 Schritte und 4 Fehlerkategorien).	P	Sprechen	—

L = Lehrer(in); S = Schüler; GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; IA = Individuelle Arbeit; P = Plenum



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : _____ Datum : _____ Klasse : _____

Wie kann ich Fehler korrigieren?

1. Identifizierung des Fehlers

a) Warum ist das ein Fehler ?

Beispiel: Wir sollen Obst essen, weil es ist gesund.

2. Korrektur des Fehlers (__ Schritte)

a) **Rechtschreibung** : Groß / Klein

Beispiel: Mein hund Belo isst sehr Gerne knochen und Shokolad.

b) **Subjekt + Verb** – Das Verb muss **passend** zum Subjekt gebeugt werden!!

Beispiel: Die Kühe ist krank, weil sie den Orangensaft getrunken hat.

c) **Satzstellung des Verbs / der Verben**

Beispiel: Ich esse keine Karotten, weil ich mag kein Gemüse.

d) **Kasus: Nominativ / Dativ / Akkusativ / Genitiv – Plural / Singular**

Beispiel: Mein Katze hat einen weicher Fell.



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : _____ Datum : _____ Klasse : _____

Finde die Fehler und korrigiere sie !!

1) Die Kräterhülle schmecken gut. (2x)

2) Heute ich habe ein Hund im garten bei mich zu Hause gefunden. (4x)

3) Die Katzen liegt gerne an der Heizung, weil sie lieben die wärme. (3x)

4) Der käse muss viele Tage ins Keller lagern. (2x)

5) Als ich hatte Geburtstag, habe ich einen Zwergkaninchen bekommen. (2x)

6) Die schnecken frisst gern Salat, weil sie Pflanzenfresser sind. (2x)

7) Am Freitag wir gehen immer schwimmen mit meinem Mutter. (3x)

8) Lisa geht nicht auf der Party, weil sie muss lernen für den Klassenarbeit. (3x)



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Anexo 3-5

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : ~~_____~~ Datum : 11.12.13 Klasse : _____

Wie kann ich Fehler korrigieren?

1. Identifizierung des Fehlers


a) Warum ist das ein Fehler ?

Beispiel: Wir sollen Obst essen, weil es ist gesund.

2. Korrektur des Fehlers (__ Schritte)


a) Rechtschreibung : Groß / Klein

Beispiel: Mein hund Belo isst sehr Gerne knochen und Shokolad. (x 4)

Mein Hund Belo isst sehr gerne Knochen und Schokolade 


b) Subjekt + Verb – Das Verb muss passend zum Subjekt gebeugt werden!!

Beispiel: Die Kühe ist krank, weil sie den Orangensaft getrunken hat.

Die Kühe sind krank, weil sie den Orangensaft getrunken haben 

c) Satzstellung des Verbs / der Verben


Beispiel: Ich esse keine Karotten, weil ich mag kein Gemüse.

Ich esse keine Karotten, weil ich kein Gemüse mag 

- o Kasus

d) Nominativ / Dativ / Akkusativ / Genitiv – Plural / Singular

Beispiel: Mein Katze hat einen weicher Fell.

Meine Katze hat ein weiches Fell 

Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebeckerl

Name : Datum : 11/12/13 Klasse :

Finde die Fehler und korrigiere sie !!

- 1) Die Kräut

hülle

 schmecken gut. (2x)

Die Kräut

erhüllen

 schmecken gut ☺ ✓

- 2) Heute ich habe ein Hund im garten bei mich zu Hause gefunden. (4x)

Heute habe ich einen Hund im Garten mit zu Hause gefunden ☺ ✓

- 3) Die Katzen liegt gerne an der Heizung, weil sie lieben die wärme. (3x)

Die Katzen liegen gerne an der Heizung, weil sie die Wärme lieben ☺ ✓

- 4) Der käse muss viele Tage ins Keller lagern. (2x)

Der Käse muss viele Tage im Keller lagern ✓ ☺

- 5) Als ich hatte Geburtstag, habe ich einen Zwergkaninchen bekommen. (2x)

Als ich Geburtstag hatte, habe ich ein Zwergkaninchen bekommen ☺ ✓

- 6) Die schnecken frisst gern Salat, weil sie Pflanzenfresser sind. (2x)

Die Schnecken fressen gern Salat weil sie Pflanzenfresser sind ☺ ✓

- 7) Am Freitag wir gehen immer schwimmen mit meinem Mutter. (3x)

Am Freitag gehen wir immer mit meiner Mutter schwimmen ✓ ☺

- 8) Lisa geht nicht auf der Party, weil sie muss lernen für den Klassenarbeit. (3x)

Lisa geht nicht auf die Party, weil sie für die Klassenarbeit lernt muss = ✓



Stundenziele: Lektüre des Buches *Das doppelte Lottchen*, (Erich Kästner) mit Erschließung des neuen Wortschatzes, Erarbeitung von einer Zusammenfassung pro Kapitel, Beantwortung von Verständnisfragen und/oder Durchführung von Grammatikübungen, einer kreativen Schreibaufgabe und der Darstellung einer Szene aus dem Buch.

Unterrichtsverlauf 9

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivität	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
10' -15'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L erklärt den S. die Stationsarbeit (Jede Station beinhaltet 3 Pflichtaufgaben und 2 Optionsaufgaben, insgesamt gibt es 10 Stationen) S bilden die Arbeitsgruppen / Arbeitspaare. L verteilt die Arbeitsblätter der 2. und 3. Stationen.	P	Sprechen	Tafel Arbeitsblätter
50'	2. Erarbeitung	S bearbeiten selbstständig die 2. und 3. Station. Stationsarbeit: 2. und 3. Station entsprechen dem 2. und 3. Kapitel des Buches. L hilft, wenn nötig.	PA / GA	Sprechen Schreiben	Tafel Wörterbücher Arbeitsblätter
20'	3. Vertiefung und Systematisierung	L bespricht die 3 Pflichtaufgaben und die 2 Optionsaufgaben der 2. Station. S stellen z.B. eine Szene aus dem 2. Kapitel der Klasse vor.	P / PA	Sprechen Schreiben	Tafel Arbeitsblätter
5'	4. Abschluss	L und S bewerten die Arbeit der 2. Station. Ha für die Ferien: Bearbeitung der Station 3 und 4; Lektüre des 4. Kapitels.	P	Sprechen	Tafel Arbeitsblätter

Stundenziele: Lektüre des Buches *Das doppelte Lottchen*, (Erich Kästner) mit Erschließung des neuen Wortschatzes, Erarbeitung von einer Zusammenfassung pro Kapitel, Beantwortung von Verständnisfragen und/oder Durchführung von Grammatikübungen, einer kreativen Schreibaufgabe und der Darstellung einer Szene aus dem Buch.

Unterrichtsverlauf 10

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivität	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
10' -15'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L erinnert die S. an die Stationsarbeit (Jede Station beinhaltet 3 Pflichtaufgaben und 2 Optionsaufgaben, insgesamt gibt es 10 Stationen). Besprechung (L+S) der 3 ersten Stationen. L sammelt die Ha der Ferien ein. S bilden die Arbeitsgruppen / Arbeitspaare.	P	Sprechen	Tafel Arbeitsblätter
50'	2. Erarbeitung	S bearbeiten selbstständig die 5. und 6. Station. Stationsarbeit: 5. und 6. Station entsprechen dem 5. und 6. Kapitel des Buches. L hilft, wenn nötig.	PA / GA	Sprechen Schreiben	Tafel Wörterbücher Arbeitsblätter
20'	3. Vertiefung und Systematisierung	L bespricht die Optionsaufgaben der 5. und 6. Station. S stellen z.B. eine Szene aus dem 2., 3., oder 4. Kapitel der Klasse vor.	P / PA / GA	Sprechen Schreiben	Tafel Arbeitsblätter
5'	4. Abschluss	L und S bewerten die Arbeit der 5. und der 6. Station. Ha: Beenden der 6. Station, Lektüre des 7. Kapitels..	P	Sprechen	Tafel Arbeitsblätter

Stundenziele: Lektüre des Buches *Das doppelte Lottchen*, (Erich Kästner) mit Erschließung des neuen Wortschatzes, Erarbeitung von einer Zusammenfassung pro Kapitel, Beantwortung von Verständnisfragen und/oder Durchführung von Grammatikübungen, einer kreativen Schreibaufgabe und der Darstellung einer Szene aus dem Buch. (18.03.14).

Unterrichtsverlauf 11

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivität	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
10' -15'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L erinnert die S. an die Stationsarbeit L fragt die S wie sie die Stationen 5 und 6 bewerten. L sammelt die bearbeiteten 5. und 6. Stationen ein.	P	Sprechen	Tafel Arbeitsblätter
50'	2. Erarbeitung	Gemeinsame Korrektur der 3 ersten Stationen mit der Methode der „Fehlerjagd“, (L schreibt einige Sätze der Schüler, welche Fehler beinhalten an die Tafel). S finden, erklären und korrigieren die Fehler an der Tafel. L gibt die ersten 3 Stationen den S zurück. Diese schreiben die richtigen Sätze hier auf. S bearbeiten selbstständig (PA / GA) die 7. Station. L hilft, wenn nötig.	P / PA / GA	Sprechen Schreiben	Tafel Wörterbücher Arbeitsblätter
20'	3. Vertiefung und Systematisierung	L bespricht die Optionsaufgaben der 7. Station. S stellen z.B. eine Szene aus dem 6. Kapitel der Klasse vor.	P / PA	Sprechen Schreiben	Tafel Arbeitsblätter
5'	4. Abschluss	L und S bewerten die Arbeit der 7. Station. Ha: Lektüre des 9. Kapitels.	P	Sprechen	—

Bemerkung: Im Buch gibt es kein 8. Kapitel, somit entfällt auch die 8. Station in der Stationsarbeit.

L = Lehrer(in); S = Schüler; GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; IA = Individuelle Arbeit; P = Plenum; Ha = Hausaufgaben

Stundenziele: Lektüre des Buches *Das doppelte Lottchen*, (Erich Kästner) mit Erschließung des neuen Wortschatzes, Erarbeitung von einer Zusammenfassung pro Kapitel, Beantwortung von Verständnisfragen und/oder Durchführung von Grammatikübungen, einer kreativen Schreibaufgabe und der Darstellung einer Szene aus dem Buch.

Unterrichtsverlauf 12

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivität	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
15'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. Gemeinsame Korrektur der Stationen 5 und 6 mit der Methode der „Fehlerjagd“. L erklärt wie die Korrektur der Stationsarbeit ab der 7. Station erfolgen wird. Diese wird durch Selbstkorrektur mit Hilfe der Lösungen der L und anschließender Besprechung durchgeführt.	P	Sprechen	Tafel Arbeitsblätter
70'	2. Erarbeitung	S korrigieren anhand des Korrekturblatts der L. selbstständig ihre eigene Arbeit (7. Station) mit einer anderen Farbe. S und L besprechen die Korrektur der 7. Station. L verteilt die Arbeitsblätter der 9. Station. S bilden die Arbeitsgruppen / Arbeitspaare und bearbeiten selbstständig die 9. Station. L hilft, wenn nötig.	P / PA / GA	Sprechen Schreiben	Tafel Wörterbücher Arbeitsblätter
5'	3. Abschluss	S bewerten die Arbeit der 9. Station. Ha: Lektüre des 10. Kapitels.	P	Sprechen	_____



Stundenziele: Lektüre des Buches *Das doppelte Lottchen*, (Erich Kästner) mit Erschließung des neuen Wortschatzes, Erarbeitung von einer Zusammenfassung pro Kapitel, Beantwortung von Verständnisfragen und/oder Durchführung von Grammatikübungen, einer kreativen Schreibaufgabe und der Darstellung einer Szene aus dem Buch.

Unterrichtsverlauf 13

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivität	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
15'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L erinnert die S. an die Stationsarbeit und fragt sie nach ihrer Bewertung der 9. Station. L erklärt, dass die Korrektur der 9. Station durch Selbstkorrektur mit Hilfe der Lösungen, wie die der 7. Station, erfolgen wird. L verteilt das Korrekturblatt.	P	Sprechen	Tafel Arbeitsblatt
70'	2. Erarbeitung	S korrigieren anhand des Korrekturblatts der L. selbstständig ihre eigene Arbeit (9. Station) mit einer anderen Farbe. S und L besprechen die Korrektur der 9. Station. L verteilt die Arbeitsblätter der 10. Station. S bilden die Arbeitsgruppen / Arbeitspaare und bearbeiten selbstständig die 10. Station. L hilft, wenn nötig.	P / PA / GA	Sprechen Schreiben	Tafel Wörterbücher Arbeitsblätter
5'	3. Abschluss	S bewerten die Arbeit der 10. Station. Ha: Lektüre des 11. Kapitels.	P	Sprechen	_____



Lehrerin: Helga Furtado Referendarin: Leonor Cruz Hebekel
 DaF, 6. Klasse, Lektüre : *Das doppelte Lottchen*. Stationsarbeit mit 10 Stationen. 29.04.14
 x

Stundenziele: Lektüre des Buches *Das doppelte Lottchen*, (Erich Kästner) mit Erschließung des neuen Wortschatzes, Erarbeitung von einer Zusammenfassung pro Kapitel, Beantwortung von Verständnisfragen und/oder Durchführung von Grammatikübungen, einer kreativen Schreibaufgabe und der Darstellung einer Szene aus dem Buch.

Unterrichtsverlauf 14

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivität	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
15'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L erinnert die S. an die Stationsarbeit und fragt sie nach ihrer Bewertung der 10. Station. L erinnert die S an die Inhalte der nächsten Klassenarbeit (06.05.) : die ersten 10 Stationen. L verteilt das Korrekturblatt der 10. Station.	P	Sprechen	Tafel Arbeitsblatt
70'	2. Erarbeitung	S korrigieren anhand des Korrekturblatts der L. selbstständig ihre eigene Arbeit (10. Station) mit einer anderen Farbe. S und L besprechen die Korrektur der 10. Station. L verteilt die Arbeitsblätter der 11. Station. S bearbeiten selbstständig (PA / GA) die 11. Station. L hilft, wenn nötig.	P / PA / GA	Sprechen Schreiben	Tafel Wörterbücher Arbeitsblätter
5'	3. Abschluss	S bewerten die Arbeit der 11. Station. Ha: Lektüre des 12. Kapitels u. Wiederholung der Inhalte der 10 ersten Stationen..	P	Sprechen	Tafel Hefte

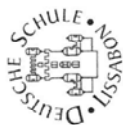
Anexo 3-6

L = Lehrer(in); S = Schüler; GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; IA = Individuelle Arbeit; P = Plenum; Ha = Hausaufgaben

Stundenziele: Lektüre des Buches *Das doppelte Lottchen*, (Erich Kästner) mit Erschließung des neuen Wortschatzes, Erarbeitung von einer Zusammenfassung pro Kapitel, Beantwortung von Verständnisfragen und/oder Durchführung von Grammatikübungen, einer kreativen Schreibaufgabe und der Darstellung einer Szene aus dem Buch.

Unterrichtsverlauf 15

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivität	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
15'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L erinnert die S. an die Stationsarbeit und fragt sie nach ihrer Bewertung der 11. Station. L erklärt die Spielregel des Spiels „Grammatik-Auktion“.	P	Sprechen	Tafel Kärtchen mit Sätzen
70'	2. Erarbeitung	Es wird das Spiel „Die Grammatik-Auktion“ gespielt. L verteilt das Korrekturblatt der 11. Station. S korrigieren anhand des Korrekturblatts der L selbstständig ihre eigene Arbeit (11. Station) mit einer anderen Farbe. S und L besprechen die Korrektur der 11. Station. L verteilt die Arbeitsblätter der 12. Station. S bearbeiten selbstständig (PA / GA) die 12. Station. L hilft, wenn nötig.	P / PA / GA	Sprechen Schreiben	Tafel Arbeitsblatt Wörterbücher Arbeitsblätter
5'	3. Abschluss	S bewerten das Spiel „Die Grammatik-Auktion“. L sammelt die bearbeitete 12. Station ein.	P	Sprechen	Tafel



Stundenziele: Lektüre des Buches *Das doppelte Lottchen*, (Erich Kästner) mit Erschließung des neuen Wortschatzes, Erarbeitung von einer Zusammenfassung pro Kapitel, Beantwortung von Verständnisfragen und/oder Durchführung von Grammatikübungen, einer kreativen Schreibaufgabe und der Darstellung einer Szene aus dem Buch.

Unterrichtsverlauf 16

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivität	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
5'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L erinnert, dass alle S. mit der 12. Station noch nicht fertig sind.	P	Sprechen	_____
30'	2. Erarbeitung	S beenden die 12. Station. L verteilt das Korrekturblatt der 12 Station. S korrigieren anhand des Korrekturblatts der L. selbständig ihre eigene Arbeit (12. Station) mit einer anderen Farbe Gemeinsame Besprechung der Korrektur der 12. Station. S geben der L ihre Mappen der Stationsarbeit ab.	P / PA / GA	Sprechen Schreiben	Tafel Arbeitsblatt Mappen der Stationsarbeit
10'	3. Abschluss	S stellen eine Szene aus dem 11 Kapitel der Klasse vor.	PA / GA	Sprechen	_____

Stundenziele: S. sollen erkennen, welche Sätze grammatikalisch korrekt sind und welche nicht. Umgang mit Fehlern: Ihre Identifizierung, Erklärung und Korrektur. Dies wird anhand vom Spiel „Grammatik-Auktion“ und mit der anschließenden Übung „Fehlerjagd“¹ mit Beispielsätzen der Schüler aus der Klassenarbeit zum Thema *Das doppelte Lottchen* geübt. (Hospitationsstunde)

Unterrichtsverlauf 17

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivität	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
5'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L erklärt den Inhalt der Ustd. den S. und sie setzen sich paarweise zusammen. L erklärt wieder die Spielregel und hängt ein Plakat mit den Sätzen der Grammatik-Auktion auf. Jede S. liest leise die Sätze. Es wird paarweise gespielt.	P	Lesen	Tafel-Plakat
25'	2. Erarbeitung	L verteilt das Spielgeld an die Paare und spielt den Auktionator. Am Ende des Spiels kontrollieren L. und S., wer die meisten Sätze kaufen konnte und ob diese auch richtig sind. Sätze mit Fehlern zählen nicht. Abschließend gehen S. und L. die Sätze noch einmal durch; S. identifizieren die Fehler und korrigieren sie mündlich.	P / PA	Lesen Sprechen	Spielgeld Sätze in Streifen
10'	3. Vertiefung und	L. verteilt die Arbeitsblätter der Übung	PA / P	Schreiben	Arbeitsblatt

¹ Falls das Spiel „Grammatik-Auktion“ mehr Zeit, als ursprünglich geplant, beansprucht, wird die Übung „Fehlerjagd“ im Unterricht angefangen und als Ha aufgegeben. Sie wird in der nächsten Ustd. korrigiert.

L = Lehrer(in); S = Schüler; GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; IA = Individuelle Arbeit; P = Plenum



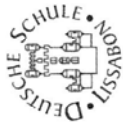
Lehrerin: Helga Furtado Referendarin: Leonor Cruz Hebekerl
 DaF, 6. Klasse, Der produktive Umgang mit Fehlern, 21.05.14

x

	Systematisierung	„Fehlerjagd“: S. arbeiten weiterhin paarweise, sie lösen diese Übung. Abschließend begründen die S. ihre Korrektur und halten diese auf dem Arbeitsblatt schriftlich fest.		Sprechen	Tafel
5:	4. Abschluss	L. bittet S. um Rückmeldung zur Übung „Fehlerjagd“.	P	Sprechen	_____

Anexo 3-6

L = Lehrer(in); S = Schüler; GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; IA = Individuelle Arbeit; P = Plenum



Lehrerin: Helga Furtado
 DaF, 6. Klasse, Besprechung und Korrektur der Klassenarbeit : 28.05.14
 Referendarin: Leonor Cruz Hebeckerl
 x

Stundenziele: Rückgabe, Besprechung und Korrektur der Klassenarbeit vom 06.05.14.

Unterrichtsverlauf 18

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivität	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
5'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L fragt die S nach ihrer Meinung zur Klassenarbeit.	P	Sprechen	_____
35'	2. Erarbeitung	Korrektur der Klassenarbeit mit der bekannten Methode der „Fehlerjagd“, S schreiben die richtigen Sätze auf ein Extrablatt, das die L verteilt hat. Rückgabe der Klassenarbeit	P / IA	Sprechen Schreiben	Tafel Arbeitsblatt Klassenarbeiten
5'	3. Abschluss	S halten mündlich die Schritte der Fehlerkorrektur nochmals fest.	P	Sprechen	_____

Anexo 3-6

L = Lehrer(in); S = Schüler; GA = Gruppenarbeit; PA = Partnerarbeit; IA = Individuelle Arbeit; P = Plenum; Ha = Hausaufgaben

Stundenziele: Rückgabe und Besprechung der Stationsarbeit über die Lektüre *Das doppelte Lottchen*; Szenendarstellung der S.

Unterrichtsverlauf 19

Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivität	Sozial und Arbeitsform	Fertigkeiten	Medien / Hilfsmittel
15'	1. Einstieg	L/S begrüßen sich. L fragt die S nach ihrer Meinung zur der gesamten Stationsarbeit Rückgabe der Stationsarbeiten.	P	Sprechen	Mappen der Stationsarbeit
25'	2. Erarbeitung	S stellen Szenen aus verschiedenen Kapiteln des Buchs vor.	PA / GA	Sprechen	_____
5'	3. Abschluss	Verabschiedung der Referendarin.	P	Sprechen	_____

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Barbara Costeira Datum : 25/02/14 Klasse : 6s2

LEKTÜRE : *Das doppelte Lottchen*

von Erich Kästner

Stationsarbeit





Deutsche Schule Lissabon

Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

 Name : Barbara Costeira Datum : 25/02/14 Klasse : 6s2

Übersichtszettel

Station	Kapitel	In Arbeit	Fertig	Bewertung		
				S*	L	
2	Kapitel 2		X	☺	2-	L.H.
3	Kapitel 3		X	☺	3	L.H.
4	Kapitel 4		X	☺	2-	L.H.
5	Kapitel 5		X	☺	2	L.H.
6	Kapitel 6		X	☺	2-	L.H.
7	Kapitel 7		X	☺	1	L.H.
8	Kapitel 8	/	/	/	/	
9	Kapitel 9		X	☺	1	L.H.
10	Kapitel 10		X	☺	1	L.H.
11	Kapitel 11		X	☺	1	L.H.
12	Kapitel 12		X	☺	1	L.H.

Bewertung S*: Leicht



Mittel



Schwer



Gesamtnote : (1-)

L.H.

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit Korrektur der Stationsarbeit Datum 18/03/14
Exercício escrito de _____ Data _____
Name Barbara Geyena Klasse 6a2
Nome _____ Turma _____

Note

Nota

24

1. Allgemeines

- a) ganze Sätze schreiben
- b) > Rindfleisch → den Artikel
- c) Auf das Schriftbild achten!

2. Wie schreibt man einen Brief?

- Lissabon, dem 18/03/14
- Begrüßung → Liebe Lotte
- Verabschiedung → Deine B.; Tschüss

3. Wie schreibt man eine Zusammenfassung?

- Am Anfang haben Lotte und Luise ihre Fotos nicht nach Hause geschickt, sondern sie haben sie in den See geworfen
- Danach sind die Zwillingsschwestern immer zusammen, deswegen sind die anderen Mädchen böse und eifersüchtig auf die Zwillinge. Sie erzählten einander alles über ihren Vater und ihre Mutter.
- Am Ende wissen Luise und Lotte, dass ihre Eltern keine neuen Partner haben

Verbindungswörter für die Zusammenfassung

1. - am Anfang / zuerst
zum Anfang
2. - danach, dann nun, jetzt
hinterher
3. - zum Schluss, am Ende, schließlich
anschließend



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Barbara Costeira Datum : 25/02/14 Klasse : 652

Station 2 – 2. Kapitel

Jede Station beinhaltet 3 Pflichtaufgaben und 2 Optionsaufgaben.

Suche nur eine der Optionsaufgaben aus.

1. Pflichtaufgabe:

- Lies das 2. Kapitel und unterstreiche die unbekannten Wörter.
- Suche ihre Bedeutung im Wörterbuch heraus und schreibe sie auf portugiesisch auf, so wie das Beispiel unten zeigt. Zuerst sollst du die Bedeutung der unbekannten Vokabeln bei deinem Partner erfragen.

Beispiel :

der Waschsaal = as instalações sanitárias

sich halten = segurar (-se)

2. Pflichtaufgabe:

- Schreibe eine Zusammenfassung des 2. Kapitels (50 – 70 Wörter), so wie unten am Beispiel des 1. Kapitels

Beispiel: Zusammenfassung des 1. Kapitels

In Seebühl am kühlen Bühlsee gibt es ein Mädchenheim. Dort passt Fräulein Ulrike auf die Mädchen auf und Frau Muthesius ist die Leiterin des Mädchenheims. Ein Mädchen, das schon da wohnt, heißt Luise Palfy. Sie hat

Locken, kommt aus Wien und hat besondere Einfälle. An einem Nachmittag kommen zwanzig neue Mädchen mit dem Bus an. Unter ihnen ist Lotte Körner, die genauso aussieht wie Luise. Alle sind darüber sehr erstaunt.

3. **Pflichtaufgabe:**

- Beantworte folgende Fragen zum 2. Kapitel.
 - a) Warum weiß Trude, als beide Zopfmadchen vor ihr stehen, wer von ihnen Luise ist?
 - b) Wie entdecken die Mädchen, dass sie Zwillingswestern sind?

- **Wenn du fertig bist, kannst du noch eine der Optionsaufgaben lösen:**

1. **Optionsaufgabe:** Suche dir nur eine der drei Optionen aus.

- **A** – Schreibe einen Dialog zwischen den Figuren ...
- **B** – Schreibe einen Brief an
- **C** – Schreibe ein Interview mit

2. **Optionsaufgabe:**

- Überlege und spiele eine Szene zwischen zwei Figuren des Buches vor der Klasse, z. B. ein Gespräch zwischen Luise und Lotte.

Viel Spaß ☺

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit

Datum 25/02/14

Exercício escrito de

Data

Name Bárbara Costeiro

Klasse 652

Nome

Turma

Note

Nota

2-

24.

Station 2

1. Pflichtaufgabe:

der Guschsal = as instalações sanitárias ✓

der Schatten = sombra ✓

das Lächeln = o sorriso ✓

schütteln = dizer não com a cabeça / agitar ✓

strahlen = parecer feliz, irradiar ✓

Donnerwetter = expressão "com mil raízes" ✓

aufspüren = abrir ✓

belustigt = divertido / h ✓

huschen = fazer um movimento rápido ✓

flüchtig habilitieren

Abseife = bater na cara com a mão dar uma bofetada

Aufnahmen = fotografia ✓

nicken = dizer que sim com a cabeça ✓

beugen = dobrar ✓

2. Pflichtaufgabe - Zusammenfassung des 2. Kapitels.

Luise und Lotte sind im Wäschsaal und Lotte macht Luise's Zöpfe. Wenn sie in die Kantine gehen, kann niemand sie unterscheiden. Aber es gibt ein Mädchen, ^{das an} Luises Zöpfe zieht und versteht, wer das ist weil Luise

Danach sprechen die beiden Mädchen miteinander und stellen fest, dass sie Zwillingsschwesteren sind.

3. Pflichtaufgabe

a) Sie ^{weiß} ~~Luise~~ ^{als} Luise ist weil ~~Luise~~ ^{Luise} sie ihre Zöpfe ~~zieht~~ ^{gezogen hat} schlägt sie ~~Luise~~ ^{Luise}.

b) Sie entdecken es, weil sie ^{an} ~~Luise~~ ^{Luise} in dem gleichen Tag geboren sind und auch die gleiche ^{und Clinic} Mutter haben und auch die gleiche Mutter haben.

Note: (2=)

1.4.



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Barbara Costeira Datum : 25/02/14 Klasse : 652

Station 3 – 3. Kapitel

Jede Station beinhaltet 3 Pflichtaufgaben und 2 Optionsaufgaben.

Suche nur eine der Optionsaufgaben aus.

1. Pflichtaufgabe:

- Lies das 3. Kapitel und unterstreiche die unbekannten Wörter.
- Suche ihre Bedeutung im Wörterbuch heraus und schreibe sie auf portugiesisch auf, so wie das Beispiel unten zeigt. Zuerst sollst du die Bedeutung der unbekannten Vokabeln bei deinem Partner erfragen.

2. Pflichtaufgabe:

- Schreibe eine Zusammenfassung des 3. Kapitels (50 – 70 Wörter) und gebe ihr einen Titel.

3. Pflichtaufgabe: Suche dir nur eine der zwei Optionen aus.

- A - Beantworte folgende Fragen zum 3. Kapitel.
- a) Aus welchem Grund schicken Luise und Lotte ihre Fotos doch nicht nach Hause ?

b) Warum sind die anderen Mädchen eifersüchtig auf Lotte ?

• **B** - Schreibe drei neue Sätze mit den Wörtern:

1) beim / abholen / sie / Fotografen

2) nach / schicken / sondern / Hause / nicht

3) heiraten / Vater / weil / Mutter / sich lieben

• **Wenn du fertig bist, kannst du noch eine der Optionsaufgaben lösen:**

1. **Optionsaufgabe:** Suche dir nur eine der drei Optionen aus.

• **A** – Schreibe einen Dialog zwischen den Figuren ...

• **B** – Schreibe einen Brief an

• **C** – Schreibe ein Interview mit

2. **Optionsaufgabe:**

• Überlege und spiele eine Szene zwischen zwei Figuren des Buches vor der Klasse, z. B. ein Gespräch zwischen Luise und Lotte oder zwischen dem Vater und der Mutter von Luise und Lotte.

Viel Spaß ☺

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit

Datum 04/03/14

Exercício escrito de

Data

Name BARBARA COSTEIRA

Klasse GS2

Nome

Turma

Note

Nota

3

2.11.

Station 3

1. Pflichtaufgabe

Längst = há muito tempo ✓

ebenso = também ✓

die Wahrheit = a verdade ✓

eifersüchtig = ciumento(a) ✓

das Geheimnis = o segredo ✓

sich

zanken = brigar ✓

hocken = sentar-se (na relva)

zärtlichen = ternos ternos

sich

tscheiden = divorciar-se

2. Pflichtaufgabe:

Lise und Lotte sind immer zusammen und einige Mädchen sind eifersüchtig. ¹ Deswegen auf sie eifersüchtig.
Die beiden ^{wissen} wissen schon viel über einander und sie ~~sprechen~~ fragen über die Eltern zu sprechen. Sie sitzen ~~sich~~ im Gras und fragen ob der Vater oder die Mutter ein ^{2.} besondere Vater eine beson- Freund haben.

1.
 ⇒ Barbara, du
 musst das Verb
 "wissen" wissen!

2.
 ⇒ ihre Freundin hat,
 oder die Mutter
 einen besonderen
 Freund hat.

Das ist unvollständig!
 Der Satz

Korrigiere die Frage,
 bitte!

Note: (3)

L.H.

3 Pflichtaufgabe

b)

1) Sie holen sie beim Fotografieren ab ✓

2) ... Sonstern schicken sie es
 nach Hause nicht ✗

3) Vater und Mutter heiraten,
 weil sie sich lieben. ✓

1. Optionsaufgabe

a) Interview mit Luise und Lette

1. Was habt ihr gefühlt ^{als}
 ihr erstanden habt, dass ihr
 Zwillinge seid? 4

2. Wollt ihr eure Eltern zusammen
 sehen? ✓

3. Habt ihr Geschwister? ✓
 werdet

4. Was ~~werdet~~ ihr machen wenn
 ihr nach Hause geht? 4

Wo sind die Antworten auf diese
 Fragen?



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Brílida Cokaina Datum : 25/02/14 Klasse : 652

Station 4 – 4. Kapitel

Jede Station beinhaltet 3 Pflichtaufgaben und 2 Optionsaufgaben.

Suche nur eine der Optionsaufgaben aus.

1. Pflichtaufgabe:

- Lies das 4. Kapitel und unterstreiche die unbekannten Wörter.
- Suche ihre Bedeutung im Wörterbuch heraus und schreibe sie auf portugiesisch auf, so wie das Beispiel unten zeigt. Zuerst sollst du die Bedeutung der unbekannten Vokabeln bei deinem Partner erfragen.

2. Pflichtaufgabe:

- Schreibe eine Zusammenfassung des 4. Kapitels (50 – 70 Wörter), und gebe ihr einen Titel.

3. Pflichtaufgabe:

- Beantworte folgende Frage zum 4. Kapitel.
- a) Warum haben die Zwillinge keine Zeit beim Abschiedsfest zu helfen? Womit sind sie beschäftigt?

- Stelle hierzu Fragen!

a) _____

Lotte kommt aus München.

b) _____

Luise hat jetzt zwei Zöpfe, ihre neue Frisur.

c) _____

Der Schulweg von Lotte ist leichter als der von Luise.

Wenn du fertig bist, kannst du noch folgende Übung lösen:

1. **Optionsaufgabe:** Suche dir nur eine der drei Optionen aus.

- A – Schreibe einen Dialog zwischen den Figuren ...
- B – Schreibe einen Brief an
- C – Schreibe ein Interview mit

2. **Optionsaufgabe:**

- Überlege und spiele eine Szene zwischen zwei Figuren des Buches vor der Klasse, z. B. ein Gespräch zwischen Luise und Lotte.

Viel Spaß ☺

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit

Datum 09/03/14

Exercício escrito de

Data

Name Barbara Costeira

Klasse 652

Nome

Turma

Note

Nota

(2-)

LH.

Station 4

1. Pflichtaufgabe

leipzig = arvidamentte ✓

schief gehen = in mal ✓

Schulameradin = colega de escola ✓

schimmern = brilhar,

Schaukeln = balançar

2. Pflichtaufgabe Titel ??

X

Die Ferien sind zu Ende und Frau Rutherford plant ein Abschiedsfest und alle helfen, nur die Zwillinge nicht, weil sie im Gras sitzen. Sie schreiben in ihr Heft weil sie einen Plan haben, sie werden alles tauschen und so dass sie ihre Schwester aussehen und sie schreiben ins Heft was Mutter und ihre Identitäten ver Pap. mögen weil sie nicht zum richtigen Tauschen. Haus gehen werden.

① in ihr Heft / Sie schreiben Notizen in ihr Heft, weil sie einen Plan haben: sie werden ihre Identitäten ver

3. Pflichtaufgabe

⊗ auf ihren Rollentausch vorbereiten müssen.

a) Sie haben keine Zeit, weil sie sich ⊗ bereiten müssen für seinen Paarm zu machen. Sie waren im Gra. 4

a) Woher kommt Lotte? ✓

b) Welche neue Figur hat Luise? ✓

c) Welchen Schulweg ist leichter? Von Luise oder von Lotte? ✓

1. Optionsaufgabe

A

Lotte - Heise, denkst du, dass die Eltern unseren Plan verstehen werden? 4

Luise - Nein... wir sehen so ähnlich aus! ✓

Lotte - Wahre aber... Ich habe Angst... ✓

Luise - Kein Problem, wenn wir alles richtig machen... Wird alles gut gehen!

Note: (2-)

L.H.

Der Grund für diese Note ist die Zusammenfassung!

Lotte - Ja, du hast Recht. Recht ✓



Deutsche Schule Lissabon
Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Barbara Costeira Datum : 11.03.14 Klasse : 6^{sa}

Station 5 – 5. Kapitel

Jede Station beinhaltet 3 Pflichtaufgaben und 2 Optionsaufgaben.

Suche nur eine der Optionsaufgaben aus.

1. Pflichtaufgabe:

- Lies das 5. Kapitel und unterstreiche die unbekannten Wörter.
- Suche ihre Bedeutung im Wörterbuch heraus und schreibe sie auf portugiesisch in dein Heft. Zuerst sollst du die Bedeutung der unbekannten Vokabeln bei deinem Partner erfragen.

2. Pflichtaufgabe:

Suche dir nur eine der zwei Optionen aus.

- **A** – Schreibe einen Dialog zwischen Luise und ihrer Mutter.
- **B** – Schreibe einen kurzen Brief an eine der Figuren des Buches. (50 – 70 Wörter)

3. Pflichtaufgabe:

- Beantworte folgende Frage zum 5. Kapitel. Schreibe die Antworten in dein Heft.
- a) Wie geht es Luise in München?

- b) Was denkt Lotte über ihren Vater, als sie ihn das erste Mal sieht?
- c) Wie heißt Herr Palfy mit Vornamen und welchen Beruf hat er?
- d) Wo arbeitet Herr Palfy und warum ?

Wenn du fertig bist, kannst du noch folgende Übung lösen:

1. **Optionsaufgabe:**

- Überlege und spiele eine Szene zwischen zwei Figuren des Buches vor der Klasse, z. B. ein Gespräch zwischen Luise und Lotte.

2. **Optionsaufgabe:**

- Schreibe eine Zusammenfassung des 5. Kapitels (50 – 70 Wörter), und gebe ihr einen Titel.

Viel Spaß ☺

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit

Datum

Exercício escrito de

Data

Name

Klasse

Nome

Turma

Note

Nota

2

LH.

Station 5

1. Pflichtaufgabe

leihen = morder ✓

glückstrahlende = radiante ✓

tränen = lágrimas ✓

leidenschaftlich = sentimentalmente ✓

Schüchtern = pouco confiante / tímido/a ✓

Stirn = testa ✓

die Scheidung = o divórcio ✓

seltsam = raro / peculiar ✓

Krähen = corvos ✓

Selten = raramente ✓

2. Pflichtaufgabe

B-

Ort, Datum

München, den 11.01.13

Liebe Lotte,

Wie geht es dir? Mit mir geht alles gut. Mutti ist sehr nett. Ich habe viele Sehnsucht, ich vermisse dich und Vati. Findst du Vati nett? Ich finde Mutti sehr nett und (sie hat mich nicht von dir unterschieden) ✓

nach dir.

sie kann uns nicht unterscheiden

ich hoffe, dass alles mit dir gut ist. Tschüss deine,
Luise ✓

3. Pflichtaufgabe:

a) Mit Luise geht alles gut. Sie muss nur auf Motti im Bahnhof warten. ✓

b) Sie denkt, dass er zu viel Arbeit hat. ✓ 4

c) Er heißt Ludwig Palfy und er ist ein Kapellmeister und (ein) Komponist. ✓
arbeitet seinem

d) Er arbeitet in seinem Atelier weil er nicht zu Hause komponieren kann. ✓ 4

1. Optionsaufgabe

Lotte-Vatti, warum kannst du nicht zu Hause arbeiten? ✓

Vater- Weil ich mich ^{dort} nicht konzentrieren kann.

Lotte - Und soll ich alleine sein? ✓

Vater- Du bleibst mit der Hausangestellte. ✓

Lotte - OK... Aber darf ich Fernseh sehen? ✓

Note: (2)

L.H.

Vater- Ja, klar, aber nicht viel Zeit. lange. ✓ 4

Lotte - Danke, bis dann! ✓
m??



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Barbara Pesteira Datum : 11/03/14 Klasse : 6sa

Station 6 – 6. Kapitel

Jede Station beinhaltet 3 Pflichtaufgaben und 2 Optionsaufgaben.

Suche nur eine der Optionsaufgaben aus.

1. Pflichtaufgabe:

- Lies das 6. Kapitel und unterstreiche die unbekannten Wörter.
- Suche ihre Bedeutung im Wörterbuch heraus und schreibe sie auf portugiesisch in dein Heft. Zuerst sollst du die Bedeutung der unbekannten Vokabeln bei deinem Partner erfragen.

2. Pflichtaufgabe:

- Beantworte folgende Frage zum 6. Kapitel. Schreibe die Antworten in dein Heft.
 - a) Wo arbeitet Frau Luiselotte Körner?
 - b) Warum ist Luise in München so ungeschickt in der Küche?
 - c) Wie heißt das Opernstück, das Herr Palfy dirigiert?
 - d) Wieso winkt Lotte schüchtern ihrem Vater zu?

3. Pflichtaufgabe:

Ergänze die folgenden Sätze mit den richtigen Wörtern.

(sondern (2x), beim, als (2x), aber, wenn, weil, zum)

1. Luise hat noch nie gekocht, aber ✓ sie muss es versuchen,
weil ✓ Lotte kochen kann.
2. ~~Wenn~~ Herr Palfy zur Loge schaut, winkt nicht nur
Lotte ihm zu, sondern ✓ auch die junge Dame, die neben
Lotte in der Loge sitzt.
3. Das Publikum klatscht Beifall, als ✓ die Ouvertüre zu
Ende ist.
4. Beim ✓ Dirigieren des Orchesters in der Staatsoper trägt Herr
Palfy einen Frack.
5. Als ✓ wir in die Oper gehen, tragen wir unsere
schönsten Kleider.
6. Zum ✓ Kochen braucht man nicht nur eine Schürze,
sondern ✓ auch einen Topf, einen Herd und Lebensmittel.

Wenn du fertig bist, kannst du noch folgende Übung lösen:

1. **Optionsaufgabe:** Suche dir nur eine der drei Optionen aus.
 - A – Schreibe einen Brief an
 - B – Schreibe ein Interview mit
2. **Optionsaufgabe:**
 - Überlege und spiele eine Szene zwischen zwei Figuren des Buches vor der Klasse, z. B. ein Gespräch zwischen Lotte und Frau Resi.

Viel Spaß ☺

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit _____

Datum _____

Exercício escrito de _____

Data _____

Name _____

Klasse _____

Nome _____

Turma _____

Note

Nota

2-

2.11.

Situaçao 6

1. Pflichtaufgabe

Verlag = editora ✓
 die Schürze = avental ✓
 der Topf = a panela ✓
 zwischen = entre ✓
 Selleniesalz = aipo moído ✓
 die Gabel = o garfo ✓
 trösten = acalmar ✓
 Abenteuer = a aventura ✓

2. Pflichtaufgabe

a) Sie arbeitet in einem Verlag. ✓

b) Weil sie nie gekocht hat. // → Der Satz ist nicht vollständig!

c) Er dirigiert "Hänsel und Gretel". ✓

d) Weil sie zum ersten Mal
in der Oper ist und sie nicht
sein Vater zu sehen ^{weil} gewohnt
ist. } → "

① sie ist nicht gewohnt
ihren Vater zu sehen.

1 Options aufgabe

Das Interview ist un-
vollständig!!

1B Wer fragt wen? Und wo sind
die Antworten?

Warum haben Sie "Hänse und
Gratel" gemacht? dirigiert?

Sie gefühlt als
Wie haben Sie sich gefühlt wenn
Sie zur Loge geschaut haben?

diese
Denken Sie, dass ~~es~~ ein gutes
Vorstellung war?

Haben sie die Vorstellung gemacht

Haben Sie die Vorstellung gemacht?

Note: (2-)

L.H.



Deutsche Schule Lissabon
Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Barbara Costeira Datum : 19/03/14 Klasse : 652

Station 7 – 7. Kapitel

Jede Station beinhaltet 3 Pflichtaufgaben und 2 Optionsaufgaben.

Suche nur eine der Optionsaufgaben aus.

1. Pflichtaufgabe:

- Lies das 7. Kapitel und unterstreiche die unbekannten Wörter.
- Suche ihre Bedeutung im Wörterbuch heraus und schreibe sie auf Portugiesisch in dein Heft. Zuerst sollst du die Bedeutung der unbekannten Vokabeln bei deinem Partner erfragen.

2. Pflichtaufgabe:

- Beantworte folgende Fragen zum 7. Kapitel. Schreibe die vollständigen Antworten in deine Mappe.
 - a) Was denken die Lehrerinnen in München über „Lotte“ ?
 - b) Wer ist Frau Resi, welchen Beruf hat sie und wo arbeitet sie?
 - c) Erkläre, mit deinen Wörtern, was das Haushaltsgeld ist.
 - d) Wer entscheidet jetzt über das Haushaltsgeld und warum?
 - e) Wer ist Frau Gerlach und was will sie?
 - f) Aus welchem Grund wünscht sich Lotte, dass der Vater sein Atelier mit der Wohnung des Malers tauscht?
 - g) Warum ist Lotte im siebten Kapitel verzweifelt?
 - h) Warum besucht Lotte Frau Gerlach?

- i) Wie denkt Frau Gerlach über Lotte? Begründe deine Antwort.
- j) Welche Krankheit hat Lotte?

3. Pflichtaufgabe:

- Ergänze die folgenden Sätze mit den Wörtern aber / weil / sondern und vervollständige sie. Schreibe die Sätze in deine Mappe.

Beispiel: Ich möchte keinen Kaffee trinken, sondern ich möchte jetzt spazieren gehen.

- 1) In der Rotenburgstraße wohnt jetzt nicht Luise,
- 2) Frau Gerlach möchte Herrn Palfy heiraten,
- 3) Lotte ist sehr krank nicht, weil sie Masern hat,
- 4) Herr Palfy will nicht allein sein
- 5) Lotte war nicht in der Apotheke
- 6) Sie antwortet nicht

Wenn du fertig bist, kannst du noch folgende Übung lösen:

- 1. Optionsaufgabe: Suche dir nur eine der zwei Optionen aus.
 - **A** – Schreibe einen Brief an ... (Frau Irene Gerlach / Herr Palfy)
 - **B** – Schreibe eine Zusammenfassung des 7. Kapitels.
- 2. Optionsaufgabe:
 - Überlege und spiele eine Szene zwischen zwei Figuren des 7. Kapitels vor der Klasse, z. B. ein Gespräch zwischen Lotte und Frau Irene Gerlach oder zwischen Herrn Palfy und Frau Irene Gerlach.

Viel Spaß ☺



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Barbara Datum : 25/03/14 Klasse : 6sa

Note : (1) 2H.

Korrektur der 7. Station

1. Pflichtaufgabe:

überreden = convencer / auffallen = aperceber-se / berühmt sein = ser famoso(a) / schimpfen = ralhar / für den Tod nicht leiden = detestar / der Vorschlag = a proposta / den Mantel ablegen = despir o casaco / beibringen = ensinar / duftende = perfumada(o) / die Kosten, die Ausgaben = as despesas / verzweifelt sein = estar desesperado(a) / böse, sauer sein = estar zangado(a)

2. Pflichtaufgabe:

- a) Die Lehrerinnen in München denken, dass „Lotte“ aus den Ferien lustiger, aber weniger fleißig und ordentlich zurückgekommen ist.
- b) Frau Resi ist die Haushälterin von Herrn Palfy und arbeitet bei ihm zu Hause.
- c) Das Haushaltsgeld ist das Geld, das man für alle Einkäufe des täglichen Lebens braucht.
- d) Jetzt entscheidet Lotte über das Haushaltsgeld, weil sie den Vater überredet hat ihr das Haushaltsgeld zu geben und nicht Frau Resi. Lotte rechnet und prüft alle Kosten und Rechnungen.
- e) Frau Gerlach heißt Irene mit Vornamen und sie ist eine gute Bekannte (Freundin) von Herrn Palfy. Sie will ihn heiraten.
- f) Lotte wünscht sich, dass der Vater sein Atelier mit der Wohnung des Malers tauscht, weil sie den Vater in ihrer Nähe haben möchte.
- g) Sie ist verzweifelt, weil ihr Vater ihr gesagt hat, dass er Frau Gerlach heiraten möchte. Er erwartet von Lotte, dass sie das akzeptiert, aber Lotte will das nicht. Sie möchte, dass ihre Eltern wieder zusammen sind.
- h) Lotte besucht Frau Gerlach mit der Absicht sie zu überreden ihren Vater doch nicht zu heiraten. (Lotte hat aber keinen Erfolg.)
- i) Nach dem Besuch von Lotte ist Frau Gerlach böse (sauer = zangada) auf sie und denkt, dass Lotte auf ein Internat gehen muss.
- j) Lotte hat keine Masern, sondern Nervenfieber.

3. Pflichtaufgabe:

- 1) In der Rotenburgstraße wohnt jetzt nicht Luise, sondern Lotte.
- 2) Frau Gerlach möchte Herrn Palfy heiraten, weil er berühmt ist. (aber Lotte möchte es nicht.)
- 3) Lotte ist sehr krank, nicht weil sie Masern hat, sondern Nervenfieber.
- 4) Herr Palfy will nicht allein sein, sondern er möchte wieder heiraten.
- 5) Lotte war nicht in der Apotheke, sondern bei Frau Gerlach.
- 6) Sie antwortet nicht, weil sie auf Lotte sehr böse ist.

ENDE

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit

Datum 19/03/11

Exercício escrito de

Data

Name Barbara

Klasse 052

Nome

Turma

Note

Nota

1

24.

Station 7

1. Pflichtaufgabe

das Herzklopfen = o batimento
do coração ✓

Schweigen = calar-se ✓

Zufällig = por acaso ✓

unmündigste = ten juízo ✓

verzweifelt = estar desesperado ✓

gnädig = Paciente ✓

Schwenken = balançar ✓

verstört = animar / perturbado ✓

die Hasen = sarampo ✓

die Anweisungen = ordens ✓

2. Pflichtaufgabe

a) Die Lehrerinnen denken dass
"Lotte" weniger fleißig und
ordentlich ist, aber dafür lustiger. ✓

b) Frau Lese ist die Haushälterin
von Lottes Vater und Luise, sie arbeitet bei ihm zu Hause ✓

c) Das Haushaltsgeld ist das Geld
dass man braucht für Einkäufe ✓

d) Wer jetzt über das Haushaltsgeld
entscheidet ist "Luise". → unvollständig!
warum?

e) Frau Gerlach ist ein Mädchen - eine Frau

f) Sie wünscht dass sie will

dass der Vater in der Nähe von

zu Hause arbeiten kann. ✓

→ hier der Vater weil
er das Subjekt ist.

g) Sie ^{ist} so verzweifelt weil sie nicht will dass dem Vater ~~mit~~ Frau Gerlach heiratet.

h) Sie besucht sie weil sie ^{mit} Frau Gerlach sprechen will. Sie will ihr sagen dass sie nicht ~~mit~~ Herrn Palfy heiraten kann. ^{ihrem Vater}

Ich heirate dich!

Akkusativ

Wen heirate ich?

Gut, Barbara!! 😊

i) Sie denkt dass Lotte ein kleines Biest ist und will dass sie auf ^{ins} Internat geht.
j) Sie hat Nervenzufallen und keine Masern

3. Pflichtaufgabe

1) In der Rotenburgerstraße wohnt ~~Luise~~ sondern Lotte.

2) Frau Gerlach möchte Herrn Palfy heiraten aber Luise will das nicht.

3) Luise ist sehr krank nicht weil sie Masern hat sondern Nervenfieber!

4) Herr Palfy will nicht allein sein sondern ~~er~~ will nochmal heiraten

5) Lotte war nicht in der Apotheke sondern in Frau Gerlachs Haus

6) Sie antwortet nicht aber Herr Palfy besteht darauf.

nochmal

2. Pflichtaufgabe

H.P. - Hallo Irene

I.G. - Hallo Ludwig

H.P. - Worum hast du mit Luise gesprochen

I.G. - Weil ich wissen möchte warum Luise nicht will dass ich dich heirate.

H.P. - Wenn sie ~~sich~~ ^{gesehen} hat wird alles ok sein... wirst du sehen

I.G. - Das habe ich ihr gesagt aber sie

H.P. - Ich denke wir müssen beide zusammen mit ihr ^{zuerst} sprechen.

Sehr gut Barbara!! 😊

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit

Datum 25/03

Exercício escrito de

Data

Name

Barbara Costeira

Klasse

6s2

Nome

Turma

Note

Nota

1

24.

Korrektur der 7. Station

1. Pflichtaufgabe

überredem = convencer ✓

auffallen = aperceber-se ✓

schimpfen = xingar ✓

für den Tod nicht leiden = detestar ✓

beibringen = ensinar ✓

duftend = perfumado (a) ✓

36) Sie antwortet nicht,
weil sie auf Lotte sehr
böse ist. ✓



Note : (1)

24.



Deutsche Schule Lissabon
Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Barbara Datum : 25/03/14 Klasse : 6^{sa}

Station 9 – 9. Kapitel

Note: (I) L.H.

Jede Station beinhaltet 3 Pflichtaufgaben und 2 Optionsaufgaben.

Suche nur eine der Optionsaufgaben aus.

1. Pflichtaufgabe:

- Lies das 9. Kapitel und unterstreiche die unbekannten Wörter.
- Suche ihre Bedeutung im Wörterbuch heraus und schreibe sie auf Portugiesisch in dein Heft. Zuerst sollst du die Bedeutung der unbekannten Vokabeln bei deinem Partner erfragen.

2. Pflichtaufgabe:

1. Beantworte folgende Fragen zum 9. Kapitel. Schreibe die vollständigen Antworten in deine Mappe.
 - a) Erkläre mit deinen Worten den Ausdruck „die Gedanken fahren Karussell“ (S. 47).
 - b) Wie hat Frau Luiselotte Körner die Wahrheit herausgefunden?
 - c) Warum hat Luise ihrer Mutter nicht die ganze Wahrheit erzählt?

3. Pflichtaufgabe:

Schreibe sechs neue Sätze mit den Wörtern:

- a) verstehen / Bilder / sehen / als
- b) Küche / riechen / deswegen / gut / kochen
- c) Tag / nach / wenn / Essen / jeden / fertig
- d) Vater / verzweifelt / wollen / weil / heiraten / dass
- e) verreisen / Heimweh / wenn / nach / ich / Mutter
viajar saudades
- f) zwischen den / finden / als / wühlen / Büchern

Wenn du fertig bist, kannst du noch folgende Übung lösen:

Suche dir nur eine der zwei Optionen aus.

1. Optionsaufgabe:

Schreibe einen Brief an Lotte, indem du ihr erklärst was in München passiert ist.

2. Optionsaufgabe:

Schreibe eine Zusammenfassung des 9. Kapitels (50-70 Wörter) und gebe ihr einen Titel.

Viel Spaß ☺



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Barbara Datum : 01/04/14 Klasse : 6sa

Korrektur der 9. Station

1. Pflichtaufgabe:

die Sauregurkenzeit = die Zeit im Sommer, wo die Zeitungen nicht viele Neuigkeiten haben, „tempo morto“ para os jornais, / die Illustrierte = die Zeitschrift (revista) / wühlen = procurar, revolver / die brennende Neugier = ardente curiosidade / riechen = cheirar / nicht wahr? = não é verdade? / beißen = morder / der Schreck = susto / sinken = baixar, abaixar-se

2. Pflichtaufgabe:

- a) Der Ausdruck „die Gedanken fahren Karussell“ bedeutet, dass die Ideen durcheinander sind, dass man keine klaren, geordneten Gedanken hat.
- b) Zuerst hat Frau Körner in einer Illustrierten die Fotos der Zwillinge gesehen und so die Wahrheit geahnt. Danach hat sie zu Hause durch Luises Reaktion die Wahrheit herausgefunden.
- c) Luise hat ihrer Mutter nicht die ganze Wahrheit erzählt, weil sie nicht wollte, dass ihre Mutter von Frau Gerlach etwas weiß.

3. Pflichtaufgabe: (Hier gibt es mehrere mögliche Antworten!!!!)

- a) Als Frau Körner die Bilder der Zwillinge sieht, versteht sie die Situation.
- b) Lotte kocht sehr gut und deswegen riecht es so gut in der Küche.
- c) Jeden Tag, wenn ich nach Hause komme, ist das Essen fertig.
- d) Die Zwillingsschwestern sind verzweifelt, weil sie nicht wollen, dass ihr Vater Frau Gerlach heiratet.
- e) Wenn ich verreise, habe ich Heimweh nach meiner Mutter.
- f) Sie findet die Fotos, als sie zwischen den Büchern wühlt.

ENDE

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit

Datum 25/03/14

Exercício escrito de

Data

Name Bárbara

Klasse 652

Nome

Turma

Note

Nota

1

LH.

9. station

1. Pflichtaufgabe

die Saurgurkezeit = einige Wochen im Sommer, wo die Zeitungen nicht viele Neuigkeiten haben
die Meisterin = mestra ✓

Brustschwimmen = Brucos ✓

die Gedanken = os pensamentos ✓

wühlen = procurar ✓

das Heimweh = Saudades ✓

2. Pflichtaufgabe

a) Wenn die Gedanken Karussell fahren, bedeutet das, dass die Gedanken etwas durch einander sind. ✓

b) Sie hat die Wahrheit herausgefunden, weil sie einige Fotos von einem Fotografen aus Seebühl am Bühlsee erhalten hat. ✓

c) Luise hat ihrer Mutter nicht die ganze Wahrheit erzählt, weil sie versprochen hat dass sie nichts sagt. X

→ Die Antwort ist nicht ganz vollständig!

Korrigiert!!

LH.

3. Pflichtaufgabe

a) Sie verstand alles als sie die Bilder sah. ✓ LH.

b) Sie kamn gut kochen deswegen noch in der Küche. (gut) ✓

(c) Jeden Tag war das Essen fertig wenn sie nach Hause kam.

d) Sie ~~war~~ verzweifelt, weil sie nicht wollte dass der Vater heiratete.

e) Wenn ich verreise, habe ich Heimweh nach meiner Mutter.

f) Als ich zwischen den Büchern gewühlt habe, habe ich meinen Bleistift gefunden.

U.H.

2. Optionsaufgabe

Titel: ?

Die Mutter kommt nach Hause und sie weiß nicht ob das Mädchen Luise oder Lotte ist. Wenn sie "Luise" ruft, ~~Luise~~ antwortet aber nur dann versteht sie dass die Mutter ^{die Wahrheit} (Lotte) gefunden hat. Sie weiß, dass das Mädchen nicht Lotte sondern Luise ist. Luise erzählt alles. Aber sie erzählt nichts über Frau Gerlach und Vatti.

(*) herausgefunden

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit

Datum 01/04/14

Exercício escrito de

Data

Name

Barbara

Klasse Gsa

Nome

Turma

Note

Nota

①

LH

Korrektur der 9. Station

Note: ① LH

1) Frau Gerlach ist eine junge Dame und möchte Herrn Ralf heiraten ✓

2) Nach dem Besuch von Lotte ist Frau Gerlach böse auf sie und denkt, dass Lotte ins Internat gehen muss ✓

3) Lotte ist im 7. Kapitel verzweifelt, weil ihr Vater Frau Gerlach heiraten will und Lotte will das nicht. ✓

Korrektur der 9. Station

1. Pflichtaufgabe

beißen = morden ✓

der Schreck = o susto ✓

2. Pflichtaufgabe

b) Sie hat die Wahrheit herausgefunden, weil sie einige Fotos in einer illustrierten aus Seebühl am Bülhsee erhalten hat. Danach hat sie zu Hause durch guises Reaktion die Wahrheit herausgefunden. ✓

!!
😊

c) Luise hat ihrer Mutter nicht die ganze Wahrheit erzählt, weil sie nicht wollte, dass ihre Mutter von Frau Gerlach etwas weiß. ✓
Richtig!

3. Pflichtaufgabe

b) Sie kann gut kochen, deswegen
schon / gut in der Küche. ✓

c) Jeden Tag wenn sie nach
Hause kommt, ist das Essen
fertig. ✓



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Barbara Datum : 01/05/14 Klasse : 6sa

Station 10 – 10. Kapitel

Diese Station beinhaltet **drei Pflichtaufgaben** und **eine Optionsaufgabe**.

1. Pflichtaufgabe:

- Lies das 10. Kapitel und unterstreiche die unbekannten Wörter.
- Suche ihre Bedeutung im Wörterbuch heraus und schreibe sie auf Portugiesisch in dein Heft. Zuerst sollst du die Bedeutung der unbekannten Vokabeln bei deinem Partner erfragen.

2. Pflichtaufgabe:

Beantworte folgende Fragen zum 10. Kapitel. Schreibe die vollständigen Antworten in deine Mappe.

- a) Wie geht es Lotte im zehnten Kapitel? Begründe deine Antwort.
- b) Macht Herr Palfy sich Sorgen um Lottes Gesundheitszustand? Begründe deine Antwort.
- c) Wie reagiert Herr Palfy, als seine geschiedene Frau ihn anruft?
- d) Warum ruft Frau Körner Herr Palfy an?
- e) Was für einen Vorschlag macht Luise, um die Situation zu lösen?
- f) Verstehen sich Herr Palfy und Frau Körner, als sie sich wiedersehen? Begründe deine Antwort.
- g) Warum besucht Frau Gerlach Herr Palfy in seinem Atelier?

3. Pflichtaufgabe: Ergänze den folgenden Text mit den Wörtern, die unten stehen.

Alles wird gut

Am Anfang des zehnten Kapitels liegt Lotte im Bett und schläft viel. Ihr Gesundheitszustand ist ernst und deswegen bleibt ihr Vater die ganze Zeit bei ihr im Zimmer. Er macht sich große Sorgen, aber er weiß nicht genau, was er machen soll.

Dann ~~Plötzlich~~ ruft Frau Körner aus München in Wien an und überrascht Herr Palfy. Sie ahnt, dass es Lotte nicht gut geht und sie will genau wissen wie die Situation in München ist. Herr Palfy ist sehr verwirrt, auch weil er jetzt um den Tausch der Zwillinge weiß.

Nun rettet Luise die Lage, indem sie vorschlägt, dass sie und die Mutter nach München kommen sollen. Ihr Vorschlag findet Herr Palfy toll.

Am nächsten Tag sind sie schon da und die Eltern der Zwillinge sehen sich zum ersten Mal nach ihrer Scheidung. Sie verstehen sich gut und Lotte geht es auch schon besser.

Am Ende des Tages geht Herr Palfy in sein Atelier um dort zu schlafen. Frau Gerlach besucht ihn ~~plötzlich~~ Dann, sie sprechen über die ganze Situation und sie versteht, dass er sie nicht liebt. Sie geht weg, Herr Palfy ist nun glücklich und komponiert ein neues Lied.

(gut / Zwillinge / liegt / soll / glücklich / auch / Mal / verwirrt / viel / Situation / plötzlich / nächsten / genau / ihr / schlafen / Lied / nicht / ganze / vorschlägt / Dann / Sorgen / Tausch / ernst / Mutter / Diesen / Scheidung / versteht / ahnt / überrascht)
Ende

Wenn du fertig bist, kannst du noch folgende Übung lösen:

Optionsaufgabe: Schreibe einen Dialog zwischen zwei Figuren des 10. Kapitels.

Viel Spaß ☺



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Barbara Datum : 02/09/14 Klasse : 6^{sa}

Note : (1) 11.

Korrektur der 10. Station

1. Pflichtaufgabe:

ernst = sério, sisudo, grave / schmale = estreita, delgada / läuten = tocar, soar / das Ferngespräch = chamada internacional / hoffentlich = oxalá / lauschen = escutar / hastig = precipitado, apressado / tüchtig = eficiente / schweigen = calar-se / erlösend = salvadora / betrachten = observar / die Willenskraft = a força de vontade / sich umdrehen = virar-se / bildhübsch = linda, bonito / verschwinden = desaparecer / sich Sorgen machen um... = preocupar-se com... / nachholen = recuperar / der Schlaf = o sono / aussteigen = sair / verleugnen = negar, não responder / ärgerlich = aborrecido / erklingen = soar.

2. Pflichtaufgabe:

- a) Am Anfang des zehnten Kapitels geht es Lotte nicht gut. Sie liegt die ganze Zeit im Bett und schläft, aber am Ende geht es ihr schon besser.
- b) Ja, er macht sich große Sorgen um Lotte und deswegen geht er seit Tagen nicht aus ihrem Zimmer.
- c) Herr Palfy ist sehr überrascht über den Anruf von Frau Körner aber er reagiert freundlich.
- d) Sie ruft ihn an, weil sie wissen möchte wie es Lotte geht, denn sie schreibt nicht mehr an Luise. Frau Körner möchte auch Herr Palfy über den Rollentausch der Zwillinge informieren.
- e) Luise schlägt vor, dass sie und ihre Mutter schnell nach Wien kommen.
- f) Ja, Herr Palfy und Frau Körner verstehen sich gut, denn sie haben freundlich über vieles gesprochen.
- g) Frau Gerlach besucht Herr Palfy in seinem Atelier, weil er zu Hause ihren Anruf verleugnet hat und sie den Grund wissen will.

3. Pflichtaufgabe:

Alles wird gut

Am Anfang des zehnten Kapitels liegt Lotte im Bett und schläft viel. Ihr Gesundheitszustand ist ernst und deswegen bleibt ihr Vater die ganze Zeit bei ihr im Zimmer. Er macht sich große Sorgen, aber er weiß nicht genau, was er machen soll.

Dann ruft Frau Körner aus München in Wien an und überrascht Herr Palfy. Sie ahnt, dass es Lotte nicht gut geht und sie will genau wissen wie die Situation in München ist. Herr Palfy ist sehr verwirrt, auch weil er jetzt um den Tausch der Zwillinge weiß.

Nun rettet Luise die Lage, indem sie vorschlägt, dass sie und die Mutter nach München kommen sollen. Diesen Vorschlag findet Herr Palfy toll.

Am nächsten Tag sind sie schon da und die Eltern der Zwillinge sehen sich zum ersten Mal nach ihrer Scheidung. Sie verstehen sich gut und Lotte geht es auch schon besser.

Am Ende des Tages geht Herr Palfy in sein Atelier um dort zu schlafen. Frau Gerlach besucht ihn plötzlich, sie sprechen über die ganze Situation und sie versteht, dass er sie nicht liebt. Sie geht weg, Herr Palfy ist nun glücklich und komponiert ein neues Lied.

ENDE

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit

Datum 01/04/14

Exercício escrito de

Data

Name Barbara Costeira

Klasse 6sa

Nome

Turma

Note

Nota

①

LH.

10. Kapitel

1. Pflichtaufgabe

schmale = estreito ✓

lauschen = ouvir ✓

verwirrt = confuso ✓

hastig = apressadamente ✓

Schweigen = permanecer em silêncio
erlösende - redentora ✓ calar-se

Tapferkeit = a bravura ✓

verleugern = negar ✓

2. Pflichtaufgabe

a) Lotte geht es nicht so gut, weil sie krank ist, aber

Dann Ende geht es ihr schon besser ✓

b) Ja, er ist in Sorge um Lottes Gesundheit. Im Buch steht: "Der Herrkapellmeister sitzt am Kinderbett..."

} das sollst du mit deinen eigenen (próprios) Wörtern sagen! ✓

c) Herr Pölzig wird verwirrt und überrascht als seine geschiedene Frau ihm anruft, aber er reagiert freundlich ✓

* Sie ruft Herr Pölzig, weil sie in Sorge um Lottes Gesundheit ist.

e) Luise sagt, dass sie und Mutti nach Wien fahren werden. sollen ✓

f) Ja, sie streiten nicht, sie sind nett mit einander.

} Sie sind nett zueinander! ✓

g) Sie besucht ihn weil sie wissen möchte warum er an

Anruf-dem-Telefon verleugnen hat.

} (São simpáticos uns para os outros)

1. Optionsaufgabe

H.P. = Luise Lotte, wie hast du die Wahrheit gefunden?

F.K. = Ich habe einige Fotos gesehen und dann hat Luise ein bisschen verrückt verrückt reagieren... ^{hisschen}

J.L. = Was werdet ihr machen? Du und Lotte? ✓

F.K. = Das weiß ich noch nicht...
Ich denke die Zwillinge sollen zusammen sein. ✓

J.L. = Wie machen wir das?

F.K. = Wir müssen mit ihr sprechen

H.P. = Morgen... Gute Nacht ✓

F.K. = Gute Nacht.

Gut, Barbara!! 😊

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit

Datum 2/05/14

Exercício escrito de

Data

Name Barbara Corkeira

Klasse 652

Nome

Turma

Note

Nota

1

1.4.

Korrektur der 10. Station

das Ferngespräch: chamada internacional ✓
 nachholen: recuperar ✓
 erklingen: soar ✓

2. Pflichtaufgabe

d) Sie ruft ihn an, weil sie
 wissen möchte wie es Lotte
 geht, denn sie schreibt nicht mehr
 an Luise. Frau Körner möchte auch
 Herr Pally über den Rollentausch
 der Zwillinge informieren. ✓



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Barbara Costeira Datum : 09/04/14 Klasse : 6s2

Station 11 – 11. Kapitel

Diese Station beinhaltet 3 Pflichtaufgaben und 2 Optionsaufgaben. Suche nur eine der Optionsaufgaben aus.

1. Pflichtaufgabe:

- Lies das 11. Kapitel und unterstreiche die unbekannten Wörter.
- Suche ihre Bedeutung im Wörterbuch heraus und schreibe sie auf Portugiesisch in dein Heft. Zuerst sollst du die Bedeutung der unbekannten Vokabeln bei deinem Partner erfragen.
- Suche aus dieser Vokabelliste 4 unbekannte Wörter aus und schreibe damit in deine Mappe 4 verschiedene Sätze auf.

2. Pflichtaufgabe:

- Beantworte folgende Fragen zum 11. Kapitel. Schreibe die vollständigen Antworten in deine Mappe.
 - a) Wie geht es den Zwillingen im 11. Kapitel?
 - b) Warum haben Lotte und Luise ihre richtigen Frisuren wieder? Was bedeutet das deiner Meinung nach?
 - c) Wie haben die Zwillingsschwestern ihren Geburtstag gefeiert?
 - d) Was haben sie sich zum Geburtstag gewünscht?
 - e) Erkläre mit deinen eigenen Worten den Ausdruck „Lottchen holt tief Atem (...)“. (S. 56)
 - f) Warum flüstert Luise „Daumen halten!“ (S. 56) ? Was bedeutet der Ausdruck „Ich drücke dir die Daumen!“ ? Erkläre ihn mit deinen eigenen Worten.
 - g) Wonach sehnen sich Lotte und Luise?

3. Pflichtaufgabe:

- Schreibe eine Zusammenfassung des 11. Kapitels (50 – 70 Wörter) und gebe ihr einen Titel. Vergiss dabei nicht die Verbindungswörter zu benutzen (z.B. zuerst, danach, schließlich...).

Wenn du fertig bist, kannst du noch folgende Übung lösen:

Suche dir nur eine der zwei Optionen aus.

1. Optionsaufgabe: *Herrn Palfy → Frau Körner*

Schreibe einen Brief an eine der Figuren des 11. Kapitels. (50-70 Wörter)

2. Optionsaufgabe:

Überlege und spiele eine Szene zwischen zwei Figuren des Buches vor der Klasse, z. B. ein Gespräch zwischen Frau Körner und Herrn Palfy.

Viel Spaß ☺



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Barbara Coskiva Datum : 22/04/14 Klasse : 6sa

Note : (I) L.H.

Korrektur der 11. Station

1. Pflichtaufgabe:

Zöpfe tragen = usar tranças / schauen = olhar / selbstgebackener Kuchen = bolo feito em casa /
 schenken = oferecer / das Geschenk = o presente / sich herumdrehen = virar-se / schweigen =
 calar-se / der Atem = a respiração / "Daumen halten" = fazer figas, desejar muito / beten = rezar /
 absehen von = ignorar, não olhar para... / sich sehnen nach... = ter saudades de... / wagen =
 atrever-se / erfüllen = realizar / nach allem = depois de tudo / unbescheiden = exigente / sich in die
 Arme fallen = cair nos braços de...

Schreibe 4 verschiedene Sätze mit 4 unbekannten Wörtern... (zum Beispiel)

- a) **schenken** / Ich werde dir dieses Buch zum Geburtstag schenken.
- b) **erfüllen** / Wir können euch diesen Wunsch nicht erfüllen, denn man kann noch nicht zum Mond fliegen.
- c) **Daumen halten** / Halten wir die Daumen, dass sie das Fußballspiel gewinnen.
- d) **schweigen** / Er schweigt, weil er nicht weiß was er sagen soll.

2. Pflichtaufgabe:

- a) Den Zwillingen geht es gut. / Es geht ihnen gut.
- b) Lotte und Luise haben ihre richtigen Frisuren wieder, weil sie jetzt ihre richtige Identität zeigen dürfen.
- c) Sie haben ihren Geburtstag mit ihren Eltern zusammen gefeiert. Dabei gab es selbstgebackenen Kuchen, heiße Schokolade und ihr Vater hat ein schönes Geburtstagslied für sie gespielt.
- d) Sie haben sich gewünscht, dass sie ab jetzt immer zusammen bleiben dürfen.
- e) Der Ausdruck „Lottchen holt tief Atem“ bedeutet, dass sie tief einatmet und eine kleine Pause macht bevor sie das sagt, was sie sagen möchte.

- f) Luise flüstert „Daumen halten!“, weil sie sich wünscht, dass die Eltern zusammen bleiben. Man sagt „Ich drücke dir die Daumen“ wenn man jemanden Glück wünscht.
- g) Lotte und Luise sehnen sich nach einem glücklichen Familienleben mit ihren Eltern.

3. Pflichtaufgabe: (Das ist ein Beispiel einer Zusammenfassung)

Der Geburtstagswunsch der Zwillinge

Zuerst sind alle zusammen bei dem Vater in Wien. Die Zwillinge sind glücklich, aber manchmal haben sie Angst über ihre Zukunft.

Nun haben Lotte und Luise Geburtstag und sie wünschen sich von den Eltern etwas, was man nicht kaufen kann: Sie möchten, dass sie für immer zusammen bleiben dürfen.

Frau Körner und Herr Palfy gehen in ein anderes Zimmer, um über diesen Wunsch der Zwillinge alleine reden zu können. Zum Schluss verstehen sie, dass die Mädchen wollen, dass sie wieder eine Familie werden und eigentlich wollen sie das auch. Sie küssen sich und alle sind super glücklich.

ENDE

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit

Datum 09/04/14

Exercício escrito de

Data

Name Bárbara Costeira

Klasse 6.52

Nome

Turma

Note

Nota

1

11.7/10

11. Kapitel

1. Pflichtaufgabe

der Klavierschemel = banco do piano

Tränen = lágrimas

beten = rezar, orar

sehnen = (desejar) sich sehnen nach

unterscheiden = demonstrar exigente

• Wenn man Klavier spielt, muss man auf dem Klavierschemel sitzen.

• Luis betet jeden Tag.

• Ich sehne eine PS3 zu haben. Ich sehne mich

• Ich habe unterscheiden Hausaufgaben nach einer Pz 3. geben.

2. Pflichtaufgabe

a) Es geht ^{ihnen} Sie gut, Lotte ist wieder gesund und sie sind zusammen.

b) Ich glaube dass sie auch Heimweh haben. Sie wollen sich selbst nochmal sein.

c) Sie haben ihre eigene Kuchen gemacht, gesungen und über die Elternsituation gesprochen.

d) Sie haben gewünscht dass sie und die Eltern zusammen bleiben können.

e) Sie wenn man das macht,
wünscht man etwas, ganz, ganz
sehrlich, und man wartet auf das
Ergebnis, ~~z.B.~~
f) /

g) Sie sehnen ^{sich danach} dass die Eltern
zusammen bleiben können

3. Pflichtaufgabe

die Entscheidung

und sie hat
Lotte ist wieder gesund in Zeit für
ihre Geburtstag. Endlich kommt der
Tag! Sie backen den Kuchen und
Vati singt Geburtstagslieder. Plötzlich,
(Vati) fragt warum Sie nichts schenken
können, und die Zwillinge sagen verlegen
dass, was Sie ^{wonach} sich sehnen, ~~aber~~ ~~aber~~
~~aber~~ können die Eltern ihnen nicht
schenken. Ludwig und Luise Lotte fragen
was das ist und die Zwillinge antworten
dass sie ^{sich} wünschen die Eltern
zusammen zu sehen. Sie besprechen
und am Ende ~~die~~ Zwillinge ~~sehen~~ dass
Vatti, Mutti küsst. Sie werden Glückstrahler
mehr, sehr glücklicher!

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit _____ Datum _____
Exercício escrito de _____ Data _____
Name Barbara _____ Klasse _____
Nome _____ Turma _____

Note	①
Nota	1
LH.	

1. Optionsaufgabe

Wien, den 14 April 2014

Liebe Irene,

Ich entschuldige mich für das, was die in der
anderen Nacht passiert ist. Ich wollte dich nicht
verletzen. Jetzt schreibe ich einen Brief um (= para explicar tudo)
alles zu erklären. Ich und meine Geschiedene
Frau haben beschlossen, dass ~~die~~ Beste
für die Kinder ^{ist wenn} ~~wäre~~ die Eltern zusam-
men ~~zu~~ ^{bleiben} haben. Deswegen, werden wir
versuchen zusammen zu leben (glaube
ich).

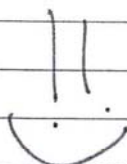
Vielleicht bist du noch wütend oder
traurig, aber du müsst es auch verstehen,
nochmal, entschuldige ich mich und sage,
dass [ich alles ~~gut~~ für dich ~~hoffe~~.]

→, dass ich dir alles
Gute wünsche.

Gute

Viele Grüße,

Ludwig Palmy



Gut, Barbara

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit

Datum 22/04/16

Exercício escrito de

Data

Name Bárbara costeira

Klasse 652

Nome

Turma

Note
Nota

①

L.H.

Korrektur der 11. Station

1. Pflichtaufgabe

Daumen halten = finger fagas ✓
üben = atrever-se ✓

2. Pflichtaufgabe

- b) Lotte und Luise haben ihre richtigen Frisuren wieder, weil sie jetzt ihre richtige Identität zeigen dürfen. ✓
- e) Der Ausdruck „Lottchen holt tief Atem“ bedeutet, dass sie tief einatmet und eine kleine Pause macht bevor sie das sagt, was sie sagen möchte. ✓
- f) Luise flüsterte „Daumen halten!“ weil sie sich wünscht, dass die Eltern zusammen bleiben. Man sagt „Ich drücke dir die Daumen“ wenn man jemanden Glück wünscht. ✓

3. Pflichtaufgabe

Zuerst sind alle zusammen bei dem Vater in Wien. Die Zwillinge sind glücklich, aber manchmal haben sie Angst über ihre Zukunft. ✓

Nun haben Lotte und Luise Geburtstag und sie wünschen sich von den Eltern etwas, was man nicht kaufen kann: Sie möchten, dass sie für immer zusammen bleiben dürfen.

✓ Frau Körner und Herr Dalfy gehen in ein anderes Zimmer, um über diesen Wunsch der Zwillinge alleine reden zu können. Zum Schluss verstehen sie, dass die Mädchen wollen, dass sie wieder eine Familie werden und eigentlich wollen sie das auch. Sie küssen sich und alle sind super glücklich.



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : Barbara Datum : 22/04/19 Klasse : 652

L.H. Note : (1)

Station 12 – 12. Kapitel

Diese Station beinhaltet 3 Pflichtaufgaben und 2 Optionsaufgaben. Suche nur eine der Optionsaufgaben aus.

1. Pflichtaufgabe:

- Lies das 12. Kapitel und unterstreiche die unbekannten Wörter.
- Suche ihre Bedeutung im Wörterbuch heraus und schreibe sie auf Portugiesisch in dein Heft. **Schreibe auch die Bedeutung dieser Wörter auf Portugiesisch auf.**

der Beamte = o funcionário, das Standesamt = o Cartório,
 vornehmen = fozer, die Trauung = a cerimónia de casamento,
 aus der Fassung bringen = estar chateado,
 die Braut = a noiva, der Blumenstrauß = o buquê de flores,
 lautlos = silenciosamente, das Abenteuer = a aventura,
 das Schild = o sinal, versäumen = _____,
 der Bube = o menino, worüber = sobre o qual,
 der Bräutigam = o noivo, aufschließen = destravar.

Suche aus dieser Vokabelliste **2 unbekannte Wörter** aus und **schreibe** damit in deine Mappe **2 verschiedene Sätze** auf.

2. Pflichtaufgabe:

- Beantworte folgende Fragen zum 12. Kapitel. Schreibe die vollständigen Antworten in deine Mappe.
- a) Was machen Frau Körner und Herr Palfy beim Standesamt?

- b) Warum bringt die Trauung der Eltern der Zwillinge den Beamten des Standesamtes aus der Fassung?
- c) Welche Überraschung hat Herr Palfy für die Familie?
- d) Worüber sprechen die Zwillinge mit Frau Resi am Ende des 12. Kapitels?

3. Pflichtaufgabe:

- Schreibe sechs neue Sätze mit den Wörtern:

- a) vorbereitet sein / aus / bringen / Fassung / der / weil / das
- b) versäumen / sein / Film / deshalb / nicht / und / pünktlich
- c) am Ende / Trauung / sich küssen / der
- d) du / Wunsch / wenn / haben / erfüllen / Geburtstag
- e) schauen / sein / als / Schlüsselloch / durch / sie / glücklich
- f) Spiel / Daumen halten / dass / gewinnen / du

Wenn du fertig bist, kannst du noch folgende Übung lösen. Suche dir nur eine der zwei Optionen aus.

1. Optionsaufgabe:

Schreibe einen Dialog zwischen zwei Figuren des 12. Kapitels. (50-70 Wörter)

2. Optionsaufgabe:

Überlege und spiele eine Szene zwischen zwei Figuren des Buches vor der Klasse, z. B. ein Gespräch zwischen Frau Körner und Herrn Palfy.

Viel Spaß ☺



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl

Name : _____ Datum : _____ Klasse : _____

Korrektur der 12. Station

1. Pflichtaufgabe:

der Beamte = o funcionário, / das Standesamt = o registo civil, / vornehmen = planejar fazer / die Trauung = o casamento / aus der Fassung bringen = perder o controle / die Braut = a noiva / der Blumenstrauß = o ramo de flores / lautlos = silenciosamente / das Abenteuer = a aventura / das Schild = a placa, o letreiro / versäumen = perder / der Bube = o rapaz / worüber = acerca de quê, sobre o que / der Bräutigam = o noivo / aufschließen = destrancar a porta do lado de fora

Schreibe 2 verschiedene Sätze mit 2 unbekannten Wörtern... (zum Beispiel)

- a) **versäumen** / Wir möchten das Konzert nicht versäumen.
- b) **vornehmen** / Ich nehme mir vor, eine Woche lang keine Schokolade zu essen.

2. Pflichtaufgabe:

- a) Sie heiraten beim Standesamt.
- b) Die Trauung von Herrn Palfy und Frau Körner bringt den Beamten aus der Fassung, weil es nicht normal ist, dass geschiedene Leute wieder heiraten und ihre Kinder dabei sind.
- c) Herr Palfy hat sein Atelier in der Ringstraße mit der Wohnung von Herrn Gabele getauscht, damit er in der Nähe der Familie arbeiten kann.
- d) Lotte und Luise reden mit Frau Resi über die Möglichkeit Geschwister zu bekommen.

1. Pflichtaufgabe: (Hier gibt es mehrere mögliche Antworten!!!!)

- a) Das hat mich nicht aus der Fassung gebracht, weil ich gut vorbereitet war.
- b) Wir möchten den Film nicht versäumen und deshalb sind wir pünktlich.
- c) Am Ende der Trauung haben sie sich geküsst.
- d) Wenn du Geburtstag hast, können wir deinen Wunsch erfüllen.
- e) Als sie durch das Schlüsselloch geschaut haben, waren sie glücklich.
- f) Wir halten die Daumen, dass du das Spiel gewinnst.

ENDE

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit _____

Datum 22/04/19

Exercício escrito de _____

Data _____

Name BarbaraKlasse 652

Nome _____

Turma _____

Note

Nota

1

LH.

12 Station

1. Pflichtaufgabe

das Standesamt = o cartório ✓
 die Trauung = a Cerimônia de Casamento ✓
 die Falschung = a versão ✓
 die Lügen = mentiras
 das Schild = sinal
 versäumen = perder, faltar a

- ① Der Beamtete räumt alles auf! ✓
 ② Die Braut wird jetzt heiraten! ✓

2. Pflichtaufgabe

- a) Sie nehmen eine Trauung vor. ✓
 b) ✓

- c) Die Überraschung ist den neuen Wohnungen

- d) Sie danken ihr
 falsch!

→ Bitte neu schreiben

3. Pflichtaufgabe

- a) ✓
 b) ✓

- c) Am Ende der Trauung küssen sie sich

- d) Wenn du Geburtstag hast erfüllen sie
 deine Wunsch

- e) Als sie durch den Schlüsselloch

- schauen sind sie glücklich

- f) du gewinnt das Spiel wenn du Daumen
 haltest

~~3. Pflichtaufgabe~~

1. Optionsaufgabe :)

Lotte - Ja!! Die Eltern werden heiraten ✓

Luise - Endlich!! ✓ (sie)

Lotte - Wir sollten eine Party machen,
weil ~~an~~ unser Plan funktioniert ✓

Luise - Wo werden wir leben? ✓

Lotte - Weiss ich noch nicht aber. ✓

Zusammen!!! ✓ ✓

Luise - Ahh ich liebe dich!! ✓

Lotte - Ich auch!! ✓

Luise - Jetzt müssen wir zum Standesamt ✓

(aber nur 38 Wörter!)

Gut, Barbara!!
ht :)

DEUTSCHE SCHULE LISSABON
ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

Klassenarbeit

Datum 02/05/14

Exercício escrito de

Data

Name

Barbara

Klasse 6A

Nome

Turma

Note

Nota

1

LH.

Korrektur der 12. Station

2. Pflichtaufgabe

b) Die Trauung von Herrn Palfy und Frau Körner bringt den Beauftragten aus der Fassung, weil es nicht normal ist, dass Geschiedene Leute wieder heiraten und ihre Kinder dabei sind.

c) Herr Palfy hat sein Atelier in der Ringstraße mit der Wohnung von Herrn Gabele getauscht, damit er in der Nähe der Familie arbeiten kann. Dafür!

d) Sie reden mit Frau Resi über die Möglichkeit Geschwister zu werden bekommen. ✓

3. Pflichtaufgabe

a) Das hat mich ^{nicht} aus der Fassung gebracht, weil ich vorbereitet war. ✓

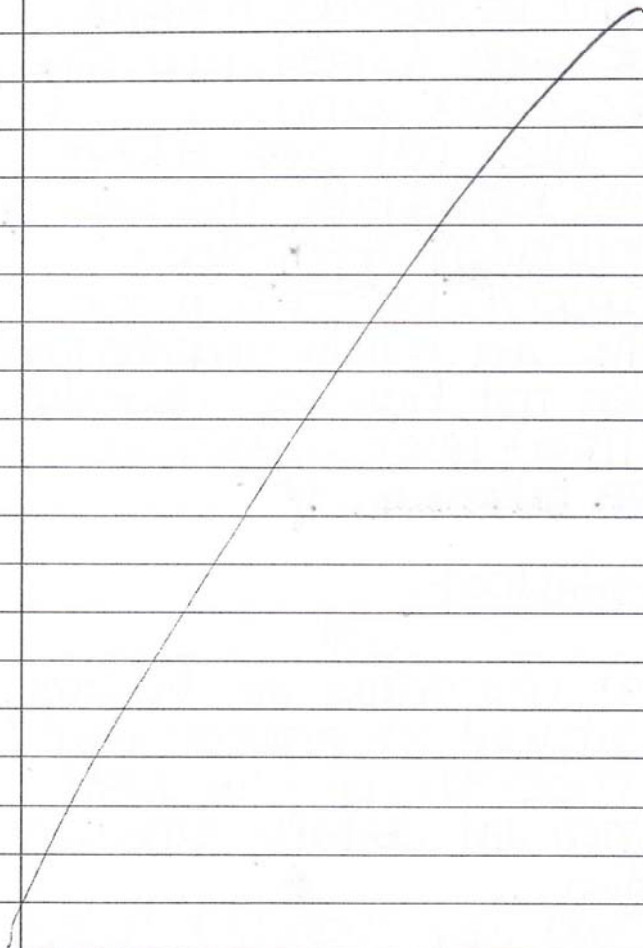
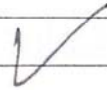
b) Wir möchten den Film nicht versäumen und deshalb sind wir pünktlich. ✓

c) Am Ende der Trauung haben Sie sich geküsst. ✓

d) Wenn du Geburtstag hast, können wir deinen Wunsch erfüllen. ✓

e) Als Sie durch das Schlüsselloch geschaut haben, waren Sie glücklich. ✓

f) wir halten die Daumen,
dass du das Spiel gewinnst.

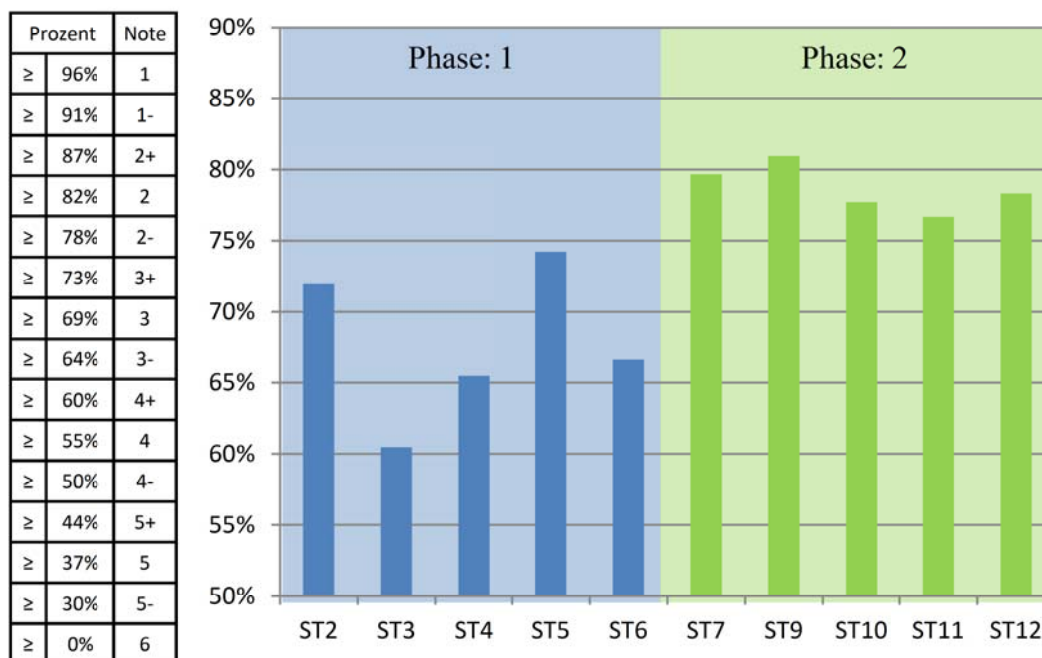


Bewertung der Phasen 1 und 2 der Stationsarbeit: Das doppelte Lottchen

	Station									
	Benotung Phase 1					Benotung Phase 2				
Schüler	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12
BG	3+	2-	3+	2-	3	2	2-	3+	2-	3+
RC	3-	4	5	4-	5	2-	2	2-	3-	2
MP	2-	3	3	2	2-	3+	2-	2	2	3+
LL	3-	5	5	4-	5	2-	2	2	4+	2-
MC	2-	4-	3	2-	3	2	2+	3-	3-	3-
MP	4	5	4-	2	4+	3	3+	3	3+	3
BC	2-	3	2-	2	2-	1	1	1	1	1
DV	2	2	2	1	1-	1-	1-	2	1-	2-
AL	4-	5	5	3	4-	2-	2+	2	3-	3+
TM	3-	5	3-	3+	3-	2+	3-	2-	2-	3
GB	3	5	4-	3	3-	3+	3-	4	4+	2
MC	2+	2+	1	2+	1	1	1	1	1	1
JC	3	4-	4	5	5	4+	3+	3+	3-	3
DN	1	2+	1	2+	1	1	1	1	1-	1-
JS	3	3	2-	2	2-	3+	3	4	2	2-
GV	3	5	3+	3+	4-	3+	3	2-	2-	3+
AB	2-	2-	3	2+	2-	3	1-	2	2	2+

Notendurchschnitt der 1. Phase: **3-** Notendurchschnitt der 2. Phase: **2-**

Notendurchschnitt pro Station



ST = Station



Deutsche Schule Lissabon Escola Alemã de Lisboa

Lehrerin : Helga Furtado

Referendarin : Leonor C. Hebekerl



4. Klassenarbeit Deutsch

Name : _____ Datum : 06.05.14 Klasse : 6. Klasse DaF

_____ Punkte von 100 Punkten = _____ % = Note: _____

A. Lies den folgenden Text aufmerksam durch und erinnere dich an das 7. Kapitel.

Seit Lotte im Haus ist und alles sieht und alles prüft, ist Resi, die Haushälterin, ein anderer Mensch geworden. Lotte hat den Vater überredet das Haushaltsgeld ihr und nicht Resi zu geben. Und es ist komisch, wenn Resi in das Kinderzimmer tritt und berichtet, was sie einkaufen muss und was im Haushalt nötig ist. Lotte rechnet rasch die Kosten aus, nimmt das Geld heraus, zählt es Resi vor und schreibt die Summe in ein Heft.

Sogar dem Vater ist aufgefallen, dass der Haushalt früher mehr gekostet hat, dass jetzt sehr oft Blumen auf dem Tisch stehen und dass es in der Rotenburgstraße jetzt richtig gemütlich ist.

Dass er jetzt öfter und länger zu Hause sitzt, ist auch Fräulein Irene Gerlach, der Dame aus der Oper, aufgefallen. Sie weiß, was sie will. Sie will Herrn Palfy heiraten. Er ist berühmt. Er gefällt ihr. Sie gefällt ihm. Nur er weiß noch nichts von seinem kommenden Glück. Aber sie wird es ihm vorsichtig beibringen, so dass er glaubt, es sei seine Idee mit der Heirat. Ein Problem gibt es aber noch: das Kind. Aber damit wird Irene Gerlach wohl auch fertigwerden.

(Textausschnitt aus dem Buch Das doppelte Lottchen von Erich Kästner)

I. Beantworte nun folgende Fragen mit vollständigen Sätzen.

a) Wer ist Frau Resi, welchen Beruf hat sie und wo arbeitet sie?

b) Wer entscheidet jetzt über das Haushaltsgeld und warum?

c) Warum ist nun Herr Palfy öfter und länger zu Hause?

d) Wer ist Frau Gerlach und was will sie?

e) Aus welchem Grund wünscht sich Lotte, dass der Vater sein Atelier mit der Wohnung des Malers tauscht?

f) Warum ist Lotte im siebten Kapitel verzweifelt?

Lies den folgenden Text aufmerksam durch und erinnere dich an das 10. Kapitel.

Lottchen schläft viel. Der Herr Kapellmeister sitzt am Kinderbett und blickt ernst auf das kleine, schmale Gesicht. Er kommt seit Tagen nicht mehr aus dem Zimmer.

Nebenan läutet das Telefon. Resi kommt ins Zimmer. „Ein Ferngespräch aus München!“, flüstert sie. Er steht leise auf. München? Wer kann das sein? (...)

(...) „Wir hatten so ein Gefühl, ich und ... Luise!“

„Luise?“ Er lacht nervös. Dann lauscht er verwirrt. Lauscht immer verwirrter. Die Frauenstimme berichtet hastig.

„Was fehlt denn dem Kind?“, fragt sie besorgt.

„Nervenfieber“, antwortet er. „Das Schlimmste ist überstanden, sagt der Arzt.“

(Textausschnitt aus dem Buch Das doppelte Lottchen von Erich Kästner)

II. Beantworte nun folgende Fragen mit vollständigen Sätzen.

a) Wie geht es Lotte im 10. Kapitel? Begründe deine Antwort.

b) Macht Herr Palfy sich Sorgen um Lottes Gesundheitszustand? Begründe deine Antwort.

c) Warum ruft Frau Körner Herrn Palfy an?

d) Was für einen Vorschlag macht Luise, um die Situation zu lösen?

III. Ergänze den folgenden Text mit den Wörtern, die unten stehen.

Zuerst sind alle zusammen bei _____ Vater in Wien. Lotte ist jetzt gesund und _____ wieder ihre _____. Luise hat wie früher ihre _____. Die Zwillinge haben ihre _____ Frisuren wieder, _____ sie jetzt ihre richtige _____ zeigen dürfen. Sie sind glücklich, aber _____ haben sie _____ über ihre Zukunft.

Nun haben Lotte und Luise _____ und sie _____ sich von den Eltern etwas, was man nicht _____ kann: Sie möchten, dass sie für immer _____ dürfen.

Frau Körner und Herr Palfy gehen in ein anderes Zimmer, _____ über diesen Wunsch der Zwillinge alleine reden zu können. Luise und Lotte _____ die Daumen und _____ dafür, dass alles gut endet.

Zum Schluss _____ die Eltern, dass die Zwillinge _____ nach einem glücklichen Familienleben _____ und auch sie sehnen sich danach.

Sie _____ sich und alle sind sehr glücklich.

(beten / weil / dem / verstehen / manchmal / küssen / Locken / Identität / trägt / um / kaufen / Zöpfe / sich / zusammenbleiben / wünschen / Angst / richtigen / Geburtstag / drücken / sehnen)

B. Bilde Sätze mit diesen Wörtern.

a) backen - Geburtstag - Mutter

b) verzweifelt sein - weil - ich - gestern

c) nicht - sie - aber - wühlen - Sachen - finden

d) berühmt sein - er - deswegen

e) dass - Kino - vorschlagen - heute

f) du - nicht - hoffentlich - Sorgen - letzte Woche

g) Geld - erfüllen - weil - kein -

h) er - Weltreise - mit - überreden - Schiff

C. Grammatik – Verbinde die Sätze mit den passenden Wörtern (als, weil, wenn, und deswegen, sondern) und schreibe sie richtig auf. Lies das Beispiel!

Beispiel: Das Essen ist immer fertig. Ich komme nach Hause.

Das Essen ist immer fertig, wenn ich nach Hause komme.

a) Luise und Lotte haben ein Geheimnis. Die anderen Mädchen sind eifersüchtig.

b) Ihr Vater ist die ganze Zeit bei ihr im Zimmer geblieben. Lotte war sehr krank.

c) Lotte steigt aus dem Bus. Die anderen Mädchen starren sie an.

d) Du hast Geburtstag. Ich schenke dir eine Rose.

e) Sie darf die Wahrheit nicht sagen. Luise ist sehr ängstlich.

f) Wir sind verzweifelt. Wir sind nicht krank.

g) Sie sind nicht zum Strand gegangen. Gestern hat es geregnet.

h) Luise schaut durch das Schlüsselloch. Die Eltern küssen sich.

7

121

Ziele	Themen		Struktur der Klassenarbeit	Kriterien der Korrektur	Punkte
	Bereiche	Deutsche Sprache			
Textverständnis und Textproduktion Informationen über den Text identifizieren und Fragen darüber beantworten, Wortschatz des Themenbereichs kombiniert mit grammatikalischen Strukturen richtig anwenden Sätze mit vorgegebenen Wörtern bilden, dabei Verbformen im Präsens und Perfekt passend benutzen, Sätze mit Konjunktionen verbinden, Freie Textproduktion	Lektüre: Das doppelte Lottchen, von Erich Kästner Wortschatz aus diesem Themenbereich	Artikel – Kasus Akkusativ und Dativ Präpositionen Konjunktionen	A. (I. II. III.) Verstehen und Textproduktion Fragen zum Text Einsetzübung	A. I. / II. Fragen zum Text Vollkommener Inhalt, vollständige Sätze; wenig/ohne Fehler = maximale Punktzahl Inhalt teilweise richtig; viele Fehler= die Hälfte der Punktzahl Unpassender Inhalt= null Punkte	10 9
			B. Sätze bilden Wortschatz mit Konjunktionen	A. III. Einsetzübung Richtig / Falsch	20
			C. Sätze mit Konjunktionen verbinden D. Textproduktion Produktion eines schriftlichen Textes anhand eines gegebenen Themas (60-90 Wörter)	B. Sätze bilden Vollkommene richtige Sätze = maximale Punktzahl Teilweise richtige Sätze = die Hälfte der Punktzahl Falsche, unverständliche Sätze = null Punkte	20
				C. Sätze mit Konjunktionen verbinden Vollkommene richtige Sätze = maximale Punktzahl Teilweise richtige Sätze = die Hälfte der Punktzahl Falsche, unverständliche Sätze = null Punkte	16
				D. Freie Textproduktion	25

Gruppe	Punkte pro Frage / Satz / Lücke	Summe
A I	2x1 + 4x2	10
A II	3x2 + 3	9
A III	1x20	20
B	2,5x8	20
C	2x8	16
D *	25	25
		100
D* Freie Textproduktion (25 Punkte)		
22 – 25 Punkte: sehr guter Aufbau (Einleitung, Hauptteil, Schluss), geeigneter Wortschatz, sehr guter Ausdruck, Kreativ, ganz wenige Fehler.		
19 – 24 Punkte: guter Aufbau, nicht immer geeigneter Wortschatz, guter Ausdruck, wenige Fehler.		
14 – 18 Punkte: mangelhafter Aufbau, eingeschränkter Wortschatz, wechselhafter Ausdruck, viele Fehler.		
7 – 13 Punkte: kein richtiger Aufbau, ungeeigneter Wortschatz, schlechter Ausdruck, ganz viele Fehler.		
0 – 6 Punkte: das Ziel der Kommunikation in der vorgegebenen Form wurde keines Falls erreicht. (Rechtschreibfehler werden nur einmal berücksichtigt)		

Bewertung der 4. Klassenarbeit

4. Klassenarbeit 06.05.14		
Schüler	Note	Punkte
BG	3+	73
RC	4	56
MP	3-	64
LL	3+	74
MC	3+	76
MP	4	56
BC	1-	92
DV	1	97
AL	5	27
TM	4	54
GB	3+	74
MC	2	84
JC	4-	50
DN	1	96
JS	2+	90
GV	2	84
AB	2-	81

Klassendurchschnitt: **3**

Lehrprobe am 21.05.14 - Unterrichtsverlauf 14 Spiel: „Grammatik- Auktion“ (12 Sätze)

1	Du bist sehr nett, deshalb fühle ich mich bei dir wohl.
2	Meine Meinung nach war das Fußballspiel gestern sehr schlecht.
3	Mehr Taschengeld? Ja, davon träume ich wirklich.
4	Er ärgert sich, wenn er sein Zimmer aufräumen muss.
5	Sie treiben kein Sport, weil sie keine Zeit haben.
6	Wir träumen immer, wenn wir schlafen.
7	Du musst dich warm anziehen, weil es ist kalt draußen.
8	Mein Freundin hat das rechte Bein gebrochen, deshalb sie kann sich nicht bewegen.
9	Gefällt dir dieses Lied? Oder findest du das andere besser?
10	Mit wem habt ihr euch in der letzten Stunde unterhalten?
11	Interessierst du dir für Popmusik? Ich mag lieber klassische Musik.
12	Ihr schafft das, wenn ihr euch richtig anstrengt.

Lehrerin: Helga Furtado Referendarin: Leonor Cruz Hebekerl

Grammatik-Auktion

Ein Grammatikspiel für die ganze Klasse

Dauer: ca. 15 Minuten

Kopiervorlage zu deutsch.com 2, Lektion 31B, B5 bis B8

Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer:

Die Schülerinnen und Schüler (Sch) müssen erkennen, welche Sätze grammatikalisch korrekt sind und welche nicht.

Vorbereitung:

Kopieren Sie die Kopiervorlage auf eine Folie oder schreiben Sie die Sätze auf ein großes Plakat ab. Kopieren Sie die Kopiervorlage noch einmal und schneiden Sie die Sätze in Streifen (1 Satz = 1 Satzstreifen). Sie benötigen außerdem Spielgeld oder kleine Münzen in ausreichender Menge

Ablauf:

Die Schülerinnen und Schüler (Sch) erhalten jeder die gleiche Menge (Spiel-) Geld. Wenn die Klasse sehr groß ist, können Sie das Geld auch an Paare verteilen. Die Sch spielen dann zu zweit.

Erklären Sie das Ziel des Spiels: Die Sch können die Sätze „kaufen“.

Sie müssen wie bei einer Auktion bieten. Aber leider sind einige Sätze fehlerhaft. Die Sch sollten sich also vor dem Bieten überlegen, ob der Satz korrekt ist und ob sie ihn kaufen möchten. Gewonnen hat, wer die meisten richtigen Sätze kaufen konnte.

Legen Sie die Folie auf einen Tageslichtprojektor bzw. hängen Sie das Plakat auf und geben Sie den Sch / Paaren Zeit, die Sätze zu lesen und sich zu überlegen, welche Sätze sie kaufen möchten.

Beginnen Sie dann mit dem ersten Satz: Lesen Sie ihn noch einmal vor und fragen Sie wie ein Auktionator: „Wer bietet für diesen Satz? 2 Cent, 5 Cent, 10 Cent – 10 Cent zum Ersten, zum Zweiten und zum Dritten!“ Geben Sie den Satzstreifen dem Sch / Paar, der / das am meisten dafür geboten hat.

Kontrollieren Sie am Ende mit der Klasse, wer die meisten Sätze kaufen konnte und ob diese auch richtig sind. Sätze mit Fehlern zählen nicht!

Abschließend sollten Sie mit den Sch die Sätze noch einmal durchgehen und die fehlerhaften Sätze korrigieren.

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA		Classes/ Subclasses de palavras, Sintaxe: Frases coordenadas e subordinadas		Plano das aulas de apoio: revisões gramaticais	
Português 11º ano Turma 10		Nº de aulas: 13		Início: 08.10.13 Professora estagiária: Leonor C. Hebeckerl	
Datas	Conteúdos	Atividades	Materiais	Avaliação	Sumário
08.10.13	Tema da PES: utilidade do erro sob determinadas condições. Conhecimentos prévios sobre o nome e o determinante. As classes /subclasses de palavras: o nome e o determinante, de acordo com a TLEBS.	Diálogo sobre a utilidade do erro sob 3 condições: identificação, análise, auto/hereto/correção. Identificação das classes/subclasses de palavras: o nome e o determinante. Execução de 2 fichas de trabalho.	Quadro. Fichas de trabalho: o nome e o determinante. Caderno de Apoio ao Estudo (Expressões, Português, 11º Ano, Porto Editora).	1ª Heterocorreção (pelo colega do lado) 2ª Autocorreção 3ª Correção conjunta (alunos/professora estagiária).	Tema da PES. Mobilização de conhecimentos prévios sobre as classes de palavras: o nome e o determinante. Execução da respetiva ficha de trabalho. T.P.C.: Terminar ficha de trabalho.
15.10.13	Conhecimentos prévios / sistematização dos novos conhecimentos sobre a identificação das classes /subclasses de palavras: o nome, o determinante e o pronome, de acordo com a TLEBS.	Correção das fichas de trabalho da aula anterior e dos T.P.C. Execução da ficha de trabalho: o determinante / o pronome.	Quadro. Ficha de trabalho: o nome e o determinante. Ficha de trabalho: o determinante / o pronome. Caderno de Apoio ao Estudo (Expressões, Português, 11º Ano, Porto Editora).	1ª Heterocorreção (pelo colega do lado) 2ª Autocorreção 3ª Correção conjunta (alunos/professora estagiária).	Continuação do estudo de classes de palavras. Correção dos T.P.C. Ficha de trabalho: o determinante e o pronome.
22.10.13	Conhecimentos prévios / sistematização dos novos conhecimentos sobre a identificação das classes /subclasses de palavras: o determinante, o pronome e o verbo, de acordo com a TLEBS. Utilidade da gramática no domínio da LM.	Correção da ficha de trabalho dos T.P.C. Diálogo: opinião dos alunos sobre: Em que aspetos concretos o conhecimento da gramática me ajuda a entender, ler, falar e escrever melhor em português? T.P.C.: Ficha de trabalho: o verbo.	Quadro. Ficha de trabalho: o determinante / o pronome. Ficha de trabalho: o verbo. Caderno de Apoio ao Estudo.	1ª Heterocorreção (pelo colega do lado) 2ª Autocorreção 3ª Correção conjunta.	Continuação do estudo de classes de palavras. Correção dos T.P.C. Diálogo sobre a utilidade da gramática no domínio da LM. T.P.C.: Ficha de trabalho: o verbo.

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA			Plano das aulas de apoio: revisões gramaticais		
Português 11º ano Turma 10			Classes/ Subclasses de palavras, Sintaxe: Frases coordenadas e subordinadas		
Nº de aulas: 13			Início: 08.10.13 Professora estagiária: Leonor C. Hebeckerl		
Datas	Conteúdos	Atividades	Materiais	Avaliação	Sumário
29.10.13	Conhecimentos prévios / sistematização dos novos conhecimentos sobre a identificação das classes /subclasses de palavras: o verbo, de acordo com a TLEBS	Correção da ficha de trabalho dos T.P.C.: o verbo	Quadro. Ficha de trabalho: o verbo. Caderno de Apoio ao Estudo. T.P.C.:Ficha de trabalho: o advérbio/a locução adverbial.	1º Heterocorreção (pelo colega do lado) 2º Autocorreção 3º Correção conjunta.	Continuação do estudo de classes de palavras. Correção dos T.P.C. T.P.C.: Ficha de trabalho: o advérbio/a locução adverbial.
05.11.13	Conhecimentos prévios / sistematização dos novos conhecimentos sobre a identificação das classes /subclasses de palavras: o verbo, o advérbio e o adjetivo, de acordo com a TLEBS.	Correção da ficha de trabalho dos T.P.C.: o advérbio/a locução adverbial.. Execução e correção da ficha de trabalho: o verbo/o advérbio/ o adjetivo.	Quadro. Ficha de trabalho: o advérbio/a locução adverbial Ficha de trabalho: o verbo/o advérbio/o adjetivo. Caderno de Apoio ao Estudo.	1º Heterocorreção (pelo colega do lado) 2º Autocorreção 3º Correção conjunta.	Continuação do estudo de classes de palavras: o verbo/o advérbio/o adjetivo. Correção dos T.P.C.
12.11.13	Grupo gramatical (II) do teste de avaliação sumativa (23.10.13).	Análise e correção do grupo gramatical (II) do teste de avaliação sumativa (23.10.13).	Quadro. Teste de avaliação sumativa. Caderno de Apoio ao Estudo.	Correção conjunta.	Análise e correção do grupo gramatical (II) do teste de avaliação sumativa.
19.11.13	Conhecimentos prévios / sistematização dos novos conhecimentos sobre a identificação das classes /subclasses de palavras: o adjetivo, de acordo com a TLEBS.	Execução e correção da ficha de trabalho: o adjetivo.	Quadro. Ficha de trabalho: o adjetivo. Caderno de Apoio ao Estudo.	1º Heterocorreção (pelo colega do lado) 2º Autocorreção 3º Correção conjunta.	Continuação do estudo de classes de palavras: o adjetivo.

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA			Plano das aulas de apoio: revisões gramaticais		
Português 11º ano Turma 10			Classes/ Subclasses de palavras, Sintaxe: Frases coordenadas e subordinadas		
Nº de aulas: 13			Início: 08.10.13 Professora estagiária: Leonor C. Hebeckerl		
Datas	Conteúdos	Atividades	Materiais	Avaliação	Sumário
26.11.13	Conhecimentos prévios / sistematização dos novos conhecimentos sobre a identificação das classes /subclasses de palavras: o quantificador e a preposição, de acordo com a TLEBS.	Execução de correção da ficha de trabalho: o quantificador/a preposição.	Quadro. Ficha de trabalho: o quantificador/a preposição. Caderno de Apoio ao Estudo.	1º Heterocorreção (pelo colega do lado) 2º Autocorreção 3º Correção conjunta.	Continuação do estudo de classes de palavras: o quantificador/ a preposição.
03.12.13	Conhecimentos prévios / sistematização dos novos conhecimentos sobre a identificação das classes /subclasses de palavras: o quantificador, a preposição, a conjunção e a interjeição, de acordo com a TLEBS.	Execução e correção da ficha de trabalho: Identificação de preposições e quantificadores no artigo. Identificação das classes /subclasses de palavras: a conjunção/a interjeição com base em frases dos alunos/da prof.	Quadro. Ficha de trabalho: Identificação de preposições e quantificadores no artigo. Caderno de Apoio ao Estudo. Ficha de trabalho: a conjunção/a interjeição	1º Heterocorreção (pelo colega do lado) 2º Autocorreção 3º Correção conjunta.	Continuação do estudo de classes de palavras: o quantificador/a preposição. T.P.C.: Ficha de trabalho: a conjunção/a interjeição.
10.12-13	Conhecimentos prévios / sistematização dos novos conhecimentos sobre a identificação das classes /subclasses de palavras: a conjunção/a interjeição e as locuções conjuncionais, de acordo com a TLEBS.	Correção dos T.P.C.: Ficha de trabalho: a conjunção/a interjeição. Execução da ficha de trabalho: Conjunções/Locuções conjuncionais.	Quadro. Ficha de trabalho: a conjunção/a interjeição. Caderno de Apoio ao Estudo. Ficha de trabalho: Conjunções/Locuções conjuncionais.	1º Heterocorreção (pelo colega do lado) 2º Autocorreção 3º Correção conjunta.	Continuação do estudo de classes de palavras: Conjunção, interjeição, locuções conjuncionais.. T.P.C.:Acabar a ficha de trabalho: a conjunção/as locuções conjuncionais.
07.01.14	Conhecimentos prévios / sistematização dos novos conhecimentos sobre a identificação das classes /subclasses de palavras: a conjunção/as locuções conjuncionais, de acordo com a TLEBS. Orações coordenadas e subordinadas	Correção da ficha de trabalho: Conjunções/Locuções conjuncionais. Diálogo sobre o esquema geral das orações. Execução da ficha de trabalho (1): Orações coordenadas e subordinadas.	Quadro. Ficha de trabalho: conjunções/locuções conjuncionais. Esquema geral das orações coordenadas e subordinadas. Caderno de Apoio ao Estudo. Ficha de trabalho: Orações coordenadas e subordinadas.	1º Heterocorreção (pelo colega do lado) 2º Autocorreção 3º Correção conjunta	Estudo das frases complexas: a coordenação e a subordinação. T.P.C.:Acabar a ficha de trabalho (1): Orações coordenadas e subordinadas.

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA		Plano das aulas de apoio: revisões gramaticais			
Português 11º ano Turma 10		Classes/ Subclasses de palavras, Sintaxe: Frases coordenadas e subordinadas			
Nº de aulas: 13		Início: 08.10.13 Professora estagiária: Leonor C. Hebeckerl			
Datas	Conteúdos	Atividades	Materiais	Avaliação	Sumário
21.01.14	Conhecimentos prévios / sistematização dos novos conhecimentos sobre a identificação de orações coordenadas e subordinadas.	Correção da ficha de trabalho (1): Orações coordenadas e subordinadas. Execução e correção da ficha de trabalho (2): Orações coordenadas e subordinadas.	Quadro. Ficha de trabalho (1): conjunções/locuções conjuncionais. Esquema geral das orações coordenadas e subordinadas. Caderno de Apoio ao Estudo. Ficha de trabalho (2): Orações coordenadas e subordinadas	1º Heterocorreção (pelo colega do lado) 2º Autocorreção 3º Correção conjunta.	Continuação do estudo das frases complexas: a coordenação e a subordinação.
28.01.14	Conhecimentos prévios / sistematização dos novos conhecimentos sobre as funções sintáticas.	Execução e correção da ficha de trabalho: Funções sintáticas.	Quadro. Ficha de trabalho: Funções sintáticas. Caderno de Apoio ao Estudo	1º Heterocorreção (pelo colega do lado) 2º Autocorreção 3º Correção conjunta.	Revisão e sistematização das funções sintáticas.

PORTUGUÊS 11º ANO Turma 10 TRABALHOS DE CASA / PARTICIPAÇÃO nas Aulas de Apoio
Ano letivo 2013/14 1º / 2º períodos Leonor C. Hebecker



TAREFAS/ DATAS		8.10.	15.10.	22.10	29.10.	5.11.	12.11.	19.11.	26.11.	3.12.	10.12.	7.01.	21.01.	28.01
1	B..													
2	B.D.													
4	D.N													
5	G.P.													
6	I.M.													
7	I.S.													
8	I.P.													
9	J.P.													
10	J.M.													
11	J.A.													
12	L.H.													
13	M.F.													
14	M.S.													
15	M.A..													
16	M.D.													
17	J.C.													
18	R.S.													
19	S.X.													
20	T.G.													
21	T.D.													
22	T.R.													
23	T.G.													
24	V..													
25	V.B.													
26	G.C.													
27	A..													



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA

Ficha de Funcionamento da Língua

Português – 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data: 8.13Classes de palavras: o nome e o determinanteA – A classe aberta de palavras é _____Ex.: nome _____; adjetivo _____; advérbio _____;
verbo _____; interjeição _____.B – A classe fechada de palavras é _____Ex.: pronome _____; quantificador _____; preposição _____;
determinante _____; conjunção _____.

1. Lê com atenção a página 5 do teu caderno de apoio ao estudo (nome) e identifica os nomes que encontras nas frases seguintes, assinalando, com um X no quadro, as subclasses que lhes correspondem:

- a) O João tem tido uma infância saudável.
- b) Aquela menina dança com graciosidade.
- c) A Maria meteu os livros e os cadernos na mochila.
- d) Adiante, havia um laranjal onde corria a água de uma fonte.
- e) Na encosta daquela montanha pastam vários rebanhos.
- f) A rua estava cheia de gente.

Nome	Próprio	Comum	Contável	Não contável	Coletivo

2. a) Escreve, se possível, o feminino plural dos seguintes nomes :

o sacerdote _____
 o artista _____
 o indivíduo _____
 o jornalista _____
 o jovem _____

- b) Escreve, se possível, o masculino plural dos seguintes nomes :

a analista _____
 a pessoa _____
 a pianista _____
 a criança _____
 a vítima _____

Conclusão : Os nomes _____, _____, _____
 _____ têm uma única forma para designar o _____ e o _____
 e, por esta razão, chamam-se nomes _____.

3. Lê com atenção as páginas 9 e 10 do teu caderno de apoio ao estudo (determinante) e identifica, nas frases seguintes, os determinantes, classificando-os relativamente às suas classes, ao género e ao número.

a) Este rapaz e aquele são colegas de turma.

b) Viste o meu livro e a minha caneta?

c) Que matéria estudaste para o outro teste?

d) Aquelas quatro pessoas trabalham numa escola que fica perto da minha casa.

e) Essa casa cujas janelas estão pintadas de verde é do século passado.

f) Este ano tenho os mesmos professores do ano passado.

3.1. Quantas classes de determinantes existem e como se chamam?

(Adaptação de Exercícios Gramática Prática de Português, M. Azeredo, M. Pinto, M. Lopes, Raiz Ed., 2013)



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA

Ficha de Funcionamento da Língua

Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: 11º 10 Data: 8.10.13

Ficha de trabalho nr. 2 – Classes de palavras:O nome e o determinante

1. Encontra, na coluna da direita, o nome coletivo correspondente a cada um dos nomes da coluna da esquerda.

- | | |
|-------------------------|----------------------|
| a) lobos | 1. alfabeto _____ |
| b) videiras | 2. elenco _____ |
| c) chaves | 3. folhagem _____ |
| d) ilhas próximas | 4. constelação _____ |
| e) atores num filme | 5. arquipélago _____ |
| f) folhas de uma planta | 6. vinha _____ |
| g) letras de uma língua | 7. alcateia _____ |
| h) estrelas | 8. molho _____ |

2. Risca o intruso e justifica.

- | | | | |
|----------------|----------|-----------|---------------|
| a) pão | dão | melão | fogão _____ |
| b) civilizadas | camadas | pegadas | pazadas _____ |
| c) museu | pigmeu* | comeu | judcu _____ |
| d) carinho | cantinho | cafezinho | cozinho _____ |

3. Identifica os determinantes presentes na frase e classifica-os relativamente ao género e ao número.

Os alunos já fizeram outros exercícios mais difíceis.

4. Escreve duas frases diferentes. Uma frase que contenha um determinante de artigo definido e um determinante relativo e outra que contenha um nome sobrecomum e um determinante interrogativo.

4 a) _____

4 b) _____

F I M

(Adaptação de *Exercícios Gramática Prática de Português*, M. Azeredo, M. Pinto, M. Lopes, Raiz Ed., 2013)



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Ficha de Funcionamento da Língua : Classes de Palavras
 Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data: 15.10.13

O DETERMINANTE / O PRONOME

1. Observa os seguintes exemplos.

A. 1) *A rapariga comprou **um** presente.*

2) ***Aquela** casa pertence ao Manuel.*

B. 1) ***Ela** comprou-o para o seu amigo.*

2) ***Aquela** pertence a outro.*

2. Completa o texto.

As palavras destacadas em A) pertencem à **classe do determinante**, pois ocorrem sempre de um nome, especificando-o e concordando com ele em e

As palavras destacadas em B) são **pronomes**, uma vez que um nome ou um grupo nominal. Assim, no exemplo B/1), os pronomes *ela* e *o* ocorrem no mesmo contexto que e, respetivamente.

Conclusão: Tal como o determinante, também o pronome varia em e Contudo, ao contrário deste, o pronome **nunca** surge antes de um e pode variar em pessoa e em caso. Os determinantes e os pronomes não são todos do mesmo tipo, sendo possível identificar várias subclasses :

Classe dos pronomes						
Pessoais				Possessivos	Interrogativos	
Função sintática				<i>meu(s), minha(s) teu(s), tua(s) seu(s), sua(s) nosso(s), nossa(s) vosso(s), vossa(s) seu(s), sua(s)</i>	variáveis	invariáveis
Sujeito	C. direto	C. indireto	C. oblíquo			
<i>eu</i>	<i>me</i>	<i>me; (a) mim</i>	<i>mim; comigo</i>			
<i>tu</i>	<i>te</i>	<i>te; (a) ti</i>	<i>ti, contigo</i>			
<i>ele/ela</i>	<i>o/a/se</i>	<i>lhe; (a) ele/ela</i>	<i>si/consigo, ele/ela</i>			
<i>nós</i>	<i>nos</i>	<i>nos; (a) nós</i>	<i>nós, connosco</i>			
<i>vós</i>	<i>vos</i>	<i>vos; (a) vós</i>	<i>vós, convosco</i>			
<i>eles/elas</i>	<i>os/as/se</i>	<i>lhes; (a) eles/elas</i>	<i>si, consigo, eles/elas</i>			
					Relativos	
					variáveis	invariáveis
				o qual (os quais) a qual (os quais)	que quem	

Demonstrativos		Indefinidos	
Formas Tónicas		variáveis	invariáveis
invariáveis	variáveis		
<i>este(s), esta(s)</i>	<i>isto</i>	<i>muito(s), muita(s)</i> <i>pouco(s), pouca(s)</i>	<i>nada</i>
<i>esse(s), essa(s)</i>	<i>isso</i>	<i>todo(s), toda(s)</i>	<i>tudo</i>
<i>aquele(s), aquela(s)</i>	<i>aquilo</i>	<i>algum (alguns), alguma (algumas)</i>	<i>alguém</i>
<i>o(s) outro(s), a(s) outra(s)</i>		<i>nenhum (nenhuns), nenhuma(s)</i>	<i>ninguém</i>
<i>o(s) mesmo(s), a(s) mesma(s)</i>		<i>tanto(s), tanta(s)</i>	<i>cada</i>
<i>(o) tal, (a) tal, (os) tais, (as) tais</i>		<i>outro(s), outra(s)</i>	<i>outrem</i>
Formas Átonas		<i>qualquer (quaisquer)</i>	<i>algo</i>
<i>o, a, os, as</i>			

NOTA: Muitos determinantes e pronomes podem contrair-se com outras palavras. Ex.: Moro **no** (em+o) Alentejo.; Devolvi-**lho** (lhe+o) no domingo; Ele deu-**mas** (me+as) ontem.

3. Nas frases seguintes, descobre os **determinantes** e os **pronomes** (formas simples e formas contraídas) e classifica-os.

a. Vêm dez pessoas. Quantas?

.....

.....

b. Este livro e aquele pertencem a um aluno. O outro pertence ao professor.

.....

.....

c. A conta que eu fiz era difícil.

.....

.....

d. Que filme escolheste para vermos hoje à noite?

.....

.....

e. Vi-os na praia.

.....

.....

f. Ninguém me diz nada?

.....

.....

g. Ele comeu o teu!

.....

.....



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Ficha de Funcionamento da Língua : Classes de Palavras
 Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data: 22.10.13

O VERBO

1. Faz a correspondência entre os modos verbais e a respetiva caracterização.

Modo	Caracterização
a. indicativo	1. Exprime uma ideia de desejo, de possibilidade, de dúvida. Ex.: <i>Oxalá os alunos não faltem ao teste.</i> ; <i>Talvez os alunos faltem ao teste.</i>
b. condicional	2. Exprime uma ideia de ordem, de conselho, de pedido. Ex.: <i>Por favor, faz o teste.</i>
c. conjuntivo	3. Exprime uma ideia de forma abstrata. Ex.: <i>Faltar ao teste acontece.</i>
d. imperativo	4. Exprime uma ideia de hipótese, dependente de uma condição. Ex.: <i>Se não houvesse transportes, os alunos faltariam ao teste.</i>
e. infinitivo	5. Exprime uma ideia como uma realidade, uma certeza. Ex.: <i>Os alunos não faltaram ao teste.</i>

a.	b.	c.	d.	e.

2. Identifica os modos e os tempos das formas verbais destacadas nas frases.

Frases	Modo	Tempo
a. <i>Aproveite o seu verão !</i>		
b. <i>Onde foste ontem à noite?</i>		
c. <i>Se tivesses mais paciência, seria bom para todos.</i>		
d. <i>Talvez tenha tempo no fim de semana.</i>		
e. <i>Tenho estudado Português todos os dias.</i>		
f. <i>Antigamente ia muito ao cinema.</i>		
g. <i>Se tivesses chegado mais cedo, não me teria zangado contigo.</i>		

22.10.13

3. Escreve os verbos nos modos e tempos adequados.

- a. Oxalá ele não _____ (*perder*, presente do conjuntivo) o emprego.
- b. Quando _____ (*chegar*, 2.^a pessoa, singular, futuro simples do conjuntivo) a casa, _____ (*ligar*, 2.^a pessoa, singular, imperativo) à tua mãe.
- c. Antigamente, _____ (*participar*, 1.^a pessoa, plural, pretérito imperfeito do indicativo) em todas as provas.
- d. Se _____ (*esforçar-se*, 3.^a pessoa, plural, pretérito mais-que-perfeito composto do conjuntivo), _____ (*alcançar*, 3.^a pessoa, plural, condicional composto) os seus objetivos.
- e. Não _____ (*caber*, 1.^a pessoa, singular, presente do indicativo) em mim de contente!

4. Faz a correspondência entre as subclasses do verbo e a respetiva caracterização.

Subclasses do verbo	Caracterização
a. verbo transitivo direto	1. Constitui, juntamente com um particípio, um gerúndio ou um infinitivo de um verbo principal, um complexo verbal.
b. verbo transitivo indireto	2. Seleciona o sujeito, um complemento direto e um complemento indireto / oblíquo.
c. verbo transitivo direto e indireto	3. Verbos cuja conjugação é incompleta, normalmente só se conjugam na 3. ^a pessoa do singular.
d. verbo intransitivo	4. Tem a função de ligar o sujeito ao predicativo do sujeito, isto é, de ligar o sujeito a uma sua qualidade, estado ou a uma localização no tempo ou no espaço.
e. verbo copulativo	5. Apenas seleciona o sujeito (não seleciona complementos).
f. verbo auxiliar	6. Seleciona o sujeito e um complemento indireto / oblíquo.
g. verbo defetivo	7. Seleciona o sujeito e complemento direto.

a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.

22.10.13

5. Faz a correspondência entre os verbos das frases da **coluna A** e a subclasse a que pertencem (**coluna B**).

A	B
a. O bebé come a papa.	1. verbo transitivo direto
b. A mãe sorri .	2. verbo transitivo indireto
c. A rapariga é simpática.	3. verbo intransitivo
d. O rapaz ofereceu uma prenda à namorada.	4. verbo defetivo impessoal
e. O golo foi marcado pelo melhor jogador	5. verbo transitivo direto e indireto
f. Nunca tinha pensado nisso.	6. verbo auxiliar de tempo composto
g. Ele sorriu à irmã.	7. verbo copulativo
h. Choveu muito ontem.	8. verbo auxiliar da forma passiva

a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.

6. Escreve **três frases diferentes**: uma com um verbo no **pretérito imperfeito do conjuntivo**, outra com um verbo no **futuro simples do indicativo** e outra com um **verbo defetivo no pretérito perfeito simples do indicativo**

6 a)

6 b)

6 c)

TEMPOS COMPOSTOS

(verbo auxiliar = ter / haver)

	Modos		
	Indicativo	Conjuntivo	Condicional
Pretérito Perfeito Composto	tenho ...		
Pretérito mais que Perfeito Composto			
Futuro Composto			



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA

Ficha de Funcionamento da Língua

Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data : 29.11.13

O ADVÉRBIO / A LOCUÇÃO ADVERBIAL

1. Lê com atenção toda a página 8 do Caderno de Apoio ao Estudo.

1.1. Agora identifica e classifica os advérbios e as locuções adverbiais nas frases:

a) Estamos muito cansados. _____

b) Talvez eles entendam bem português. _____

c) Pelo menos não houve violência na manifestação, tudo decorreu pacificamente. _____

d) Tu moras ali ? _____

e) Primeiramente fui ao cabeleireiro, depois fui às compras e finalmente voltei para casa. _____

f) Com efeito, essa banda é provavelmente a mais conhecida do país. _____

g) Os resultados das eleições serão conhecidos em breve. _____

h) Hoje de manhã choveu pouco. _____

2. Forma advérbios a partir dos seguintes adjetivos :

a) rápido _____

b) demasiado _____

c) designado _____

d) inteligente _____

e) amável _____

f) histórico _____

g) excessivo _____

h) musical _____

i) só _____

j) elegante _____

Concluindo : Os advérbios e as locuções adverbiais são palavras _____ em _____ e _____. Geralmente os advérbios desempenham a função sintática de modificadores de _____, modificadores do grupo _____, complemento oblíquo ou predicativo do _____.

Na maioria dos casos a _____ de advérbios partindo de adjetivos efetua-se _____ na forma _____ do adjetivo e da junção do sufixo _____. Nos casos dos adjetivos **uniformes** forma-se o advérbio _____.

Existem _____ classes de advérbios, sendo elas as seguintes : _____

Agora escreve duas frases diferentes : a) uma com um advérbio de frase com valor modal e (b) outra com um advérbio de inclusão ou de exclusão.

a) _____

b) _____



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Ficha de Funcionamento da Língua : Classes de Palavras
 Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data : 5.11.13

O VERBO / O ADVÉRBIO / O ADJETIVO

1. Identifica as subclasses dos verbos nas seguintes frases.

a) Ele mostrou as fotografias à Paula.

.....

b) Os alunos fizeram o teste ontem.

.....

c) As crianças adormeceram.

d) Na semana passada, a Maria parecia adoentada.

.....

e) Ela tem trabalhado muito ultimamente.

.....

f) Falámos-lhe no domingo.

g) O Rui telefonou ao António.

h) A Inês achou o teste muito fácil.

.....

i) Os artistas continuam doentes.

j) Os artistas continuam o seu estágio.

.....

k) Os resultados serão publicados pelo Ministério da Saúde.

.....

l) Os tigres são ferozes !

2. Sublinha os advérbios presentes nas frases e classifica-os quanto à sua subclasse.

a) Isto vai de mal a pior !!

b) Não sabemos o que se passa.

c) Essa mulher fala alto e as outras falam muito baixo.

.....

d) Dormi miseravelmente esta noite.

3. Reescreve a seguinte frase: Os adjetivos são deliciosos, nos graus abaixo indicados, efetuando as alterações necessárias.

a) Comparativo de igualdade

.....

b) Superlativo absoluto sintético

.....

c) Superlativo relativo de superioridade

.....



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Ficha de Funcionamento da Língua: Classe de Palavras
 Português – 11.º ano

Nome : Turma : Data : 19/11/13

O ADJETIVO

1. Observa os seguintes exemplos.

- a. O carro **azul** é **bonito**.
- b. O jogador **português** foi expulso por protestos.
- c. Usain Bolt foi o **primeiro** atleta a chegar.

2. Completa o texto.

As palavras destacadas nas frases anteriores pertencem à **classe dos adjetivos**. Os adjetivos atribuem características, propriedades, qualidades ao nome, tendo como principal função modificá-lo. Os adjetivos são palavras variáveis em (Ex.: *pequeno* - *pequena*), (Ex.: *pequeno* - *pequenos*) e (Ex.: *pequeno* - *pequeníssimo*). Relativamente ao **género**, os adjetivos podem ser **biformes** (possuem uma forma para o feminino e outra para o masculino) ou (não admitem variação em género, possuindo apenas uma forma para o masculino e o feminino).

Os adjetivos apresentam **três subclasses**:

Adjetivos		
Subclasse	Caracterização	Exemplos:
qualificativo	Expressa qualidades, atributos ao nome. Geralmente, a posição do adjetivo é pós-nominal . Alguns adjetivos podem também ocorrer em posição pré-nominal, correspondendo esta posição a uma interpretação diferente, nomeadamente.....	O pobre homem ficou desesperado. Ele é o homem pobre da família
numeral	Palavra geralmente designada como numeral ordinal . Exprime ordem ou sucessão numa sequência. Ocorre normalmente em posição pré-nominal .	O nosso primeiro beijo foi no parque. A empresa celebrou o seu vigésimo aniversário em 2011.
relacional	Deriva sempre de um nome e forma-se através de um sufixo (negócio / negocial ; literatura / literária ; Alemanha / alemão); podendo desempenhar a função de complemento ou de modificador do nome. Completa, geralmente, o sentido do nome, atribuindo-lhe informações de natureza classificatória (<i>proposta negocial; crítica literária; cidadão alemão</i>); Não admite variação em grau e ocorre sempre em posição pós-	O navio pesqueiro entrou no porto lisboeta . A revolta estudantil triunfou.

nominal.	
-----------------	--

3. Identifica os adjetivos presentes nas frases seguintes e classifica-os.

a. A minha equipa ficou novamente em segundo lugar no campeonato.

.....

b. Trata-se de um ator muito célebre.

.....

c. A questão ambiental tem uma dimensão planetária.

.....

.....

d. O novo filme de Woody Allen, *Jasmim Azul*, é interessantíssimo.

.....

.....

e. Aquela rapariga tem um olhar expressivo.

.....

f. A cidade romana de Miróbriga fica no Alentejo.

.....

4. Completa as frases com os adjetivos derivados dos nomes entre parênteses.

a. O juiz decidiu que se tratava de um crime (paixão).

b. A rapariga tinha um olhar (anjo).

c. Esta terra é realmente (paraíso).

d. Os soldados foram vítimas de um ataque (fera).

e. Cheguei tarde, pois o trânsito estava (caos).

f. O herói foi muito (audácia) na forma como salvou a princesa.

5. Substitui as expressões sublinhadas pelos adjetivos equivalentes.

a. produto sem cheiro -

f. alimento sem sal -

b. sorriso de demónio -

g líquido sem cor -

c. engenho de guerra -

h. paixões sem freios -

d. aventura de romance -

i. golo de mestre -

e. funcionário sem aptidão -

j. exposição de selos -



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA

Ficha de Funcionamento da Língua

Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data: 26/11/13

O QUANTIFICADOR / A PREPOSIÇÃO

1. Lê com atenção as páginas 10 e 11 do Caderno de Apoio ao Estudo.

1.1. Observa os seguintes exemplos.

- a) **Todos** os convidados estavam animados.
- b) **Metade das** pessoas ficou descontente com o resultado.
- c) Comprei **quatro** livros para ler nas férias.

1.2. Completa o texto.

As palavras destacadas nas frases anteriores pertencem à **classe dos quantificadores**. O quantificador é uma palavra (1a, 1c) ou locução (1b) que, geralmente, ocorre no mesmo contexto sintático dos determinantes, ou seja, de um **nome**. O quantificador especifica o nome a que se refere, dando informações relativamente ao **número**, à **quantidade** ou à **parte** da entidade referida.

Quando são variáveis, os quantificadores concordam em e com o que especificam.

Os quantificadores agrupam-se em _____ subclasses: _____

2. Identifica os **quantificadores** que se encontram nas seguintes frases (apenas uma ocorrência por frase).

a. Todos os jogadores foram aplaudidos de pé.

.....

b. Vários manifestantes foram presos pela polícia.

.....

c. Não conheço nenhum jogador desse clube.

.....

d. A minha equipa tem o triplo dos pontos da tua.

.....

e. Cada cabeça sua sentença.

.....

f. Quantas pessoas conhecem a verdade?

.....

g. Metade dos inquiridos manifestou-se a favor da medida anunciada.

.....

h. Alguns alunos pediram à professora para adiar a data do teste.

.....

i. Fiz todas as fichas do programa.

.....

j. A Joana teve de realizar quatro exames médicos no mesmo dia.

.....

k. No verão, tenciono passar bastantes dias sem fazer nada.

.....

l. Quantos litros de gasolina meteste?

.....

m. Neste momento, há poucos filmes interessantes no cinema.

.....

3. A **PREPOSIÇÃO** é uma palavra que estabelece.....
entre elementos da frase. Existem.....,..... e locuções
prepositivas.

3.1. Assinala as frases em que a preposição está usada corretamente e corrige as frases erradas.

- a) Ele vai mascarado de pirata.
- b) Ele vai mascarado à pirata.
- c) Disseram-me para ter atenção com o carro.
- d) Disseram-me para ter cuidado com o carro.
- e) Ele discordou com a tua ideia.
- a) Ele concordou com a tua ideia.

3.2. Completa com as preposições adequadas:

A Paula está ansiosa..... saber os resultados. Está.....brasas. Durante o segundo período não estava..... estudar muito. Por fim, teve..... estudar horas seguidas..... descanso. Agora está..... tudo. Mas afinal sempre ficou aprovada..... doze valores. Não cabe..... si..... contente.



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Ficha de Funcionamento da Língua: Classes de Palavras
 Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data: 3/12/13

Identificação de preposições e quantificadores no artigo :

1.1. Lê com atenção o seguinte artigo e identifica as seguintes classes de palavras :

SOBEEDESCE

Cristiano Ronaldo

Uma exibição soberba do internacional português conduziu Portugal à fase final do Mundial de Futebol do Brasil. Três grandes golos de Ronaldo (a que se soma o golo que marcou em Lisboa) fizeram a diferença num jogo de grande sofrimento para todos os portugueses, onde houve de tudo: alegria, tristeza e de novo alegria. A selecção jogou muito e até quando Ibrahimovic marcou o segundo golo, e colocou tudo em risco, soube reagir. (Págs. 4/5)



em: Jornal Público 20/11/2013
~ Azevedo, Cristina Soares, Pedro Nunes Pedro E-mail publico@publico.pt Lisboa Edifício Diogo Cão, Doca de Alcântara Norte, 1350-352

1.2. Preposições simples : _____

1.3. Preposições contraídas : _____

1.4. Locuções prepositivas : _____

1.5. Classifica os quantificadores : _____



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Ficha de Funcionamento da Língua : Classes de Palavras
 Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data: 3/12/13

A CONJUNÇÃO / A INTERJEIÇÃO

1. Lê com atenção a parte respeitante à **conjunção** nas páginas 10 e 11 do Caderno de Apoio ao Estudo.

1.1. Agora completa o seguinte texto.

As **conjunções** são palavras _____ que pertencem a uma classe _____ de palavras; ligam elementos da frase e permitem a _____ e a _____.

Existem **dois tipos de conjunções** :

- **Conjunções** _____ - estabelecem a _____ entre dois elementos coordenados: tanto podem ser orações _____ como grupos nominais, adjetivais, preposicionais e adverbiais.
- **Conjunções** _____ - introduzem sempre orações _____ adverbiais ou completivas.

Existem ainda _____ representadas pela sequência de _____ ou mais palavras que apresentam a distribuição e o comportamento das conjunções, como por exemplo
 (4) _____

2. Sublinha as conjunções e locuções conjuncionais presentes nas frases e classifica-as :

- a) Escreve ou telefona a dar notícias. _____
- b) Ela foi trabalhar embora esteja doente. _____
- c) Por mais que te empenhes no teu trabalho, o patrão não te reconhece o valor. _____
- d) Não podemos fazer isso porque é contra o regulamento. _____
- e) Penso que isso é impossível. _____
- f) Caso queiras o livro, telefona-me. _____
- g) Ele trabalhou toda a noite para que a sua equipa não ficasse prejudicada. _____
- h) Por favor, vai às compras se tiveres tempo. _____
- i) Já que és teimoso, fazes o trabalho sozinho. _____

- j) Ela fala mais do que trabalha. _____
- k) Eles saíram da sala quando vocês entraram. _____
- l) Ela não sabe se acaba hoje a tradução. _____
- m) Não estive presente na reunião nem li o relatório, por conseguinte não me pronuncio sobre esse assunto. _____

A INTERJEIÇÃO

1. Lê com atenção a parte respeitante à **interjeição** na página 7 do Caderno de Apoio ao Estudo.
- 1.1. Que interjeições ou locuções interjetivas poderiam exprimir as reações emotivas das personagens representadas em a) b) c) d) ?

a)



b)



c)



d)





ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Ficha de Funcionamento da Língua : Classes de Palavras
 Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data: 10/12/13

CONJUNÇÕES / LOCUÇÕES CONJUNCIONAIS

1. Completa as frases usando as conjunções / locuções conjuncionais adequadas de modo a expressar a ideia indicada entre parêntesis.

- a) Tu não sabes a morada _____ o número do telemóvel dela ? (adição)
- b) Nas próximas férias vamos à Madeira _____ aos Açores ? (alternativa)
- c) O Rui não me disse nada _____ sabe que eu não estaria de acordo com isso.
(justificação, causa)
- d) Acabamos o trabalho hoje, _____ tenhamos ainda tempo. (condição)
- e) Eles não conseguiram chegar à meta _____ tenham treinado muito. (oposição)
- f) Ele descobriu a razão do problema _____ tirou as suas conclusões. (adição)
- g) Qual é a razão da diferença entre a) e f), expressando ambas a ideia de adição ?

2. Liga as orações de acordo com a ideia indicada entre parêntesis e, se necessário, faz alterações.

- a) Preciso de falar com a Paula. Vou a casa dela. (conclusão)
- b) Tu lavas a loiça. Eu cozinho. (temporal)
- c) Eles compraram um carro novo. Eles não têm dinheiro. (oposição)
- d) A operação foi um sucesso. Foi necessário um experiente cirurgião. (final)
- e) A Rita queria muito ir à festa da amiga. Acabou por ficar em casa. (contraste)
- f) Vamos a Londres. Recebemos o subsídio de férias. (condição)
- g) Fala com ela. Chegas ao trabalho. (temporal)



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Ficha de Funcionamento da Língua : coordenação e subordinação de orações
 Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data : 09/01/14

ORAÇÕES COORDENADAS E SUBORDINADAS

1. Divide as frases que se seguem e classifica as orações.

- a) Estudei muito pouco, portanto a nota não me surpreende.

- b) Este verão ora chove ora faz sol.

- c) Mal chegue a casa, ligo à Teresa.

- d) Ele é tão chato que não consigo trabalhar com ele.

- e) Entrega esse documento atempadamente nas Finanças a fim de que possas receber o dinheiro.

- f) Hoje vou trabalhar, apesar de estar com gripe.

- g) Não iremos contigo à visita de estudo, se não colaborares no trabalho de grupo.

- h) A Joana perguntou aos pais se podia chegar mais tarde a casa.

- i) O Paulo disse que adorava estudar Português.

- j) A minha prima que tem dois filhos está outra vez grávida.

- k) A casa, que fica junto ao rio, foi inundada pelas cheias.

- l) O filme que me emprestaste é muito interessante.

- m) O meu tio, que é piloto, ofereceu-me uma viagem aos Estados Unidos.

- n) Tanto quanto sabemos o acidente ocorreu de madrugada.

2. Orações com “que”.

2.1. Classifica as orações subordinadas, escolhendo uma das opções apresentadas.

A. Oração subordinada adverbial consecutiva
B. Oração subordinada substantiva completiva
C. Oração subordinada adjetiva relativa explicativa
D. Oração subordinada adjetiva relativa restritiva

- a) A rapariga que estava a falar contigo é mesmo gira !!
- b) A Ana, que ficou contente com a nota, não recebeu o prémio.
- c) É provável que o Jorge falte à aula.
- d) Os alunos que jantaram na cantina ficaram doentes.
- e) Choveu tanto durante a noite que as ruas ficaram inundadas.
- f) Ele referiu ontem que não iria estar presente na reunião.
- g) O João, que é bom rapaz, ajuda sempre as velhinhas com as compras.
- h) Ela portou-se tão mal que acabou por ser castigada.
- i) Não admito que ele diga isso a respeito dos meus amigos !
- j) Lisboa, que é a capital de Portugal, fica junto ao Tejo.
- k) Nesse jogo que a equipa teve de disputar chovia torrencialmente.
- l) A professora falou tão alto durante a aula que ficou quase sem voz.



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Ficha de Funcionamento da Língua : coordenação e subordinação de orações
 Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data : 21/01/14

ORAÇÕES COORDENADAS E SUBORDINADAS

1. Transforma em frases complexas os pares de afirmações que se seguem. Utiliza conjunções ou locuções conjuncionais das classes indicadas entre parênteses e efetua as alterações necessárias à correção das frases.

a) A força da gravidade exerce o seu poder. O tempo anda mais lentamente junto aos nossos pés.
 (Conjunção ou locução conjuncional subordinativa causal)

b) A velocidade do tempo é variável. A diferença assinalada é muito ténue.
 (Conjunção ou locução conjuncional coordenativa adversativa)

c) O nosso pensamento anda depressa. Ultrapassa as barreiras temporais.
 (Conjunção ou locução conjuncional subordinativa consecutiva)

2. Partindo das palavras apresentadas, elabora frases complexas que integrem as orações subordinadas indicadas.

a) Cientistas / tempo / fenómeno (subordinada substantiva completiva)

b) Investigadores / relógios / diferenças (subordinada adverbial final)

c) Einstein / relógios / teoria / desenvolvidos (subordinada adjetiva relativa restritiva)

3. Dois feridos graves**no embate de automóvel contra pesado**

Transforma este título de notícia estabelecendo uma relação de:

a) Causa - _____

b) Tempo - _____

4. Pontua as frases de modo a explicitares se as orações subordinadas adjetivas relativas são restritivas ou explicativas:

a) A família que se tinha reunido para o efeito não concordou. _____

b) É um dos ministros que mais tem trabalhado. _____

c) Não aceito as justificações que eles apresentaram. _____

d) Tu que não tens feito nada ainda te atreves a reclamar. _____



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA

Funcionamento da Língua: Funções sintáticas

Português – 11.º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data: 28 / 01 / 14

► FUNÇÕES SINTÁTICAS

1. Identifica o SUJEITO nas frases seguintes, escolhendo a opção correta.

1. *Havia muita gente na rua àquela hora.*
2. *Bateram à porta.*
3. *Cheguei a casa por volta das três da manhã!*
4. *Eles são amigos de infância.*
5. *A Inês e o Gonçalo andam na mesma escola.*
6. *Fernando Pessoa nasceu em 1888.*
7. *Trovejou durante toda a noite.*
8. *Dizem que ele fugiu para o estrangeiro.*
9. *Aconteceu mais um assalto violento ontem à noite.*

-
- A. *sujeito simples*
 - B. *sujeito composto*
 - C. *sujeito nulo subentendido*
 - D. *sujeito nulo indeterminado*
 - E. *sujeito nulo expletivo*

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.

2. Classifica os ELEMENTOS SUBLINHADOS quanto à sua FUNÇÃO SINTÁTICA (predicado, complemento direto, complemento indireto, vocativo, predicativo do sujeito, sujeito, modificador de frase, complemento agente da passiva).

a. *Diga-me, Doutor, qual é o meu problema?*

.....

b. *A mãe é simpática.*

.....

c. *A empresa atribuiu um prémio ao melhor funcionário.*

.....

d. *Gonçalo, onde estiveste durante a tarde?*

.....

e. *O golo foi marcado pelo melhor jogador.*

.....

f. *Todos estavam doentes.*

.....

g. *Encontraram-no ontem no cinema.*

h. O professor viu o aluno a mexer no telemóvel.

i. Felizmente ainda tenho tempo para me preparar para o teste.

j. Os pássaros fugiram.

k. O filme foi realizado por um realizador americano.

2

3. MODIFICADOR DO GRUPO VERBAL ou COMPLEMENTO OBLÍQUO? Identifica com uma cruz a opção correta.

FRASES	MODIFICADOR DO GRUPO VERBAL	COMPLEMENTO OBLÍQUO
a. Vim <u>a Portugal</u> .		
b. Visitei <u>ontem</u> a minha prima Ana.		
c. Dirigiu-se <u>ao hotel</u> .		
d. Renunciei <u>ao prémio</u> .		
e. Comuniquei-lhe a decisão <u>durante a tarde</u> .		
f. Encontraram-se <u>após as férias</u> .		

4. De entre as expressões sublinhadas, distingue MODIFICADORES DE NOME (RESTRITIVOS ou APOSITIVOS) e COMPLEMENTOS DO NOME.

a. Todos criticaram a decisão injusta.

b. O prato do dia não agradou a ninguém.

c. O rapaz alto pertence à minha turma.

d. Lisboa, bela cidade portuguesa, fica junto ao Tejo.

e. Comemos num restaurante típico.

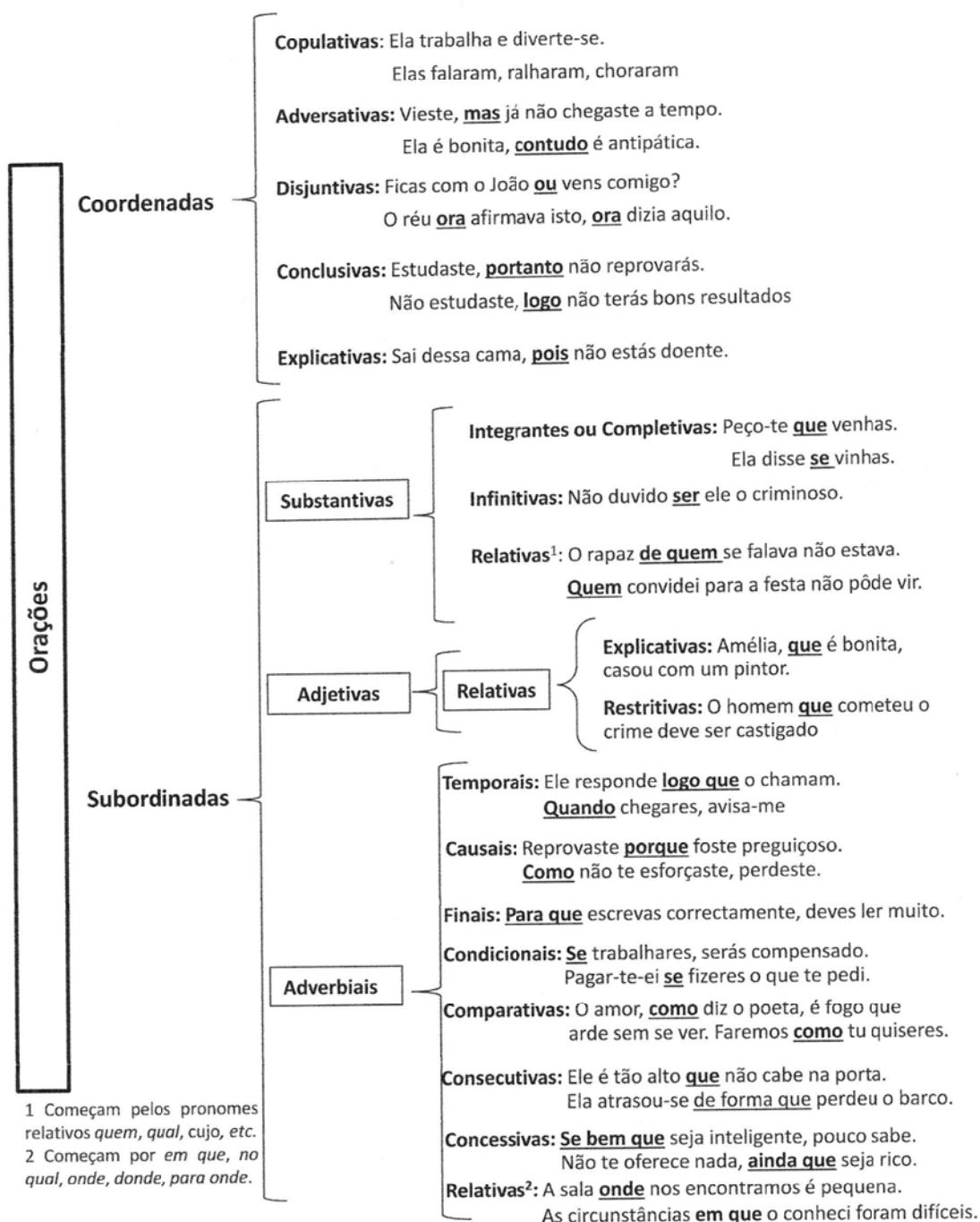
f. Visitaram os doentes com gripe.

g. O livro que me emprestaste é horrível!

h. Saramago, autor do Memorial do Convento, recebeu o Nobel.


ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Ficha de Funcionamento da Língua

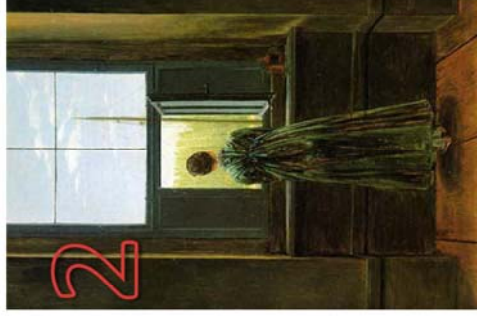
Português – 11º ano , Turma 10

Esquema geral das orações coordenadas e subordinadas


O que está representado nestes quadros ?
Que quadro(s) pertencem ao Romantismo ? Porquê?



Jan Frans van Douven (1656-1727), Kurfürst Johann Wilhelm von Pfalz-Neuburg & Kurfürstin Anna Maria Luisa de Medici



Caspar David Friedrich (1774-1840), Die Frau am Fenster



Carl Friedrich Lessing (1808-1880), Romantische Landschaften



Peter Paul Rubens (1577-1640), Kindermord in Bethlehem



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Ficha 1 da Unidade Didática Frei Luís de Sousa de Almeida Garrett

Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data : _____

O Romantismo

1. Completa o texto informativo que se segue com as palavras abaixo apresentadas e respeitando as regras da coesão e coerência textuais.

oficina, artístico, cena, prático, sítio, emoção, sentimental, viragem, saudade, classicismo, adjetivo, alguém, amor, arte, período, designar.

A palavra *romantismo*, tal como o _____ romântico, é habitualmente utilizada para _____ um tipo de sensibilidade – diz-se de _____ que é uma pessoa “romântica” querendo significar que é _____, idealista, propensa ao devaneio, revelando por vezes um sentido pouco _____ da realidade. O mesmo se diz de um _____ ou de uma _____ motivadora do despertar do sonho, da _____, do sentimento. Diz-se que o mar, a lua, um bosque, um sítio ermo, um rochedo, um pôr do sol, a alvorada, o outono, uma história de _____, um determinado tipo de música são “românticos” – o que não se diz habitualmente de uma _____, fábrica, descoberta científica ou competição desportiva.... Associada à palavra surgem outras, como solidão, _____, melancolia, sonho, devaneios amorosos (...)

No entanto, quando falamos de Romantismo, a palavra designa apenas um _____ ou movimento literário e _____, que marca, a partir de finais do século XVIII, uma _____ total na conceção da _____ e da própria vida, cortando com a longa tradição do _____ europeu.

Teve a sua origem no Norte da Europa, principalmente na Inglaterra, Escócia e Alemanha, e difundiu-se, em seguida, nos países do Sul de tradição latina, França, Itália, Espanha e Portugal.

(Adaptação do Manual *Expressões*, 11º ano, Porto Ed.)

Caraterísticas do Romantismo

2. Completa o texto seguinte e anota as principais caraterísticas do Romantismo.

O Romantismo como _____ surge na Europa, especialmente na _____ e na _____ em finais do século XVIII, em _____, e estende-se até 1850.

Os finais do século XVIII caraterizam-se na Europa por grandes mudanças sociais, económicas e políticas, as quais estão estreitamente relacionadas com a Revolução Francesa (_____) e com a Revolução Industrial inglesa, ou seja, com as inovações técnicas na Inglaterra, nomeadamente com a descoberta da máquina a vapor em 1777 e o aparecimento do primeiro tear mecânico em 1785.

O Romantismo enquanto movimento estético-literário dos finais do século XVIII, de raiz predominantemente anglo-saxónica, carateriza-se por :

- Valorização do **eu** face ao coletivo e ao social;
- **Exaltação do sentimento** face ao convencionalismo;

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Ficha 2 da Unidade Didática Frei Luís de Sousa de Almeida Garrett

Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data : _____

Caraterísticas do Romantismo Português

A introdução e a difusão do Romantismo em Portugal devem-se aos grandes intelectuais portugueses dos anos 20-30 do século XIX, _____ e Alexandre Herculano. Estes exilaram-se, por motivos políticos, em Inglaterra e na França durante a época das lutas liberais em Portugal .

Nestes países estrangeiros tomaram _____ com as novas ideias e, aquando do seu _____, introduziram em Portugal esse movimento novo que alastrava por toda a Europa.

O Romantismo português embora decalcado do europeu, apresenta caraterísticas próprias, a saber:

- Relação liberalismo / romantismo

- _____

- _____

- _____

- _____



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Unidade Didática Frei Luís de Sousa de Almeida Garrett
Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

ATO I - Frei Luís de Sousa	
Espaço	Tempo

Professoras: Regina Garcia e Leonor Cruz ano letivo 2013/2014

ATO I - Frei Luís de Sousa		
Caraterização das Personagens	Indícios Trágicos	Ação




ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Unidade Didática Frei Luís de Sousa de Almeida Garrett
Português - 11º ano

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____


ATO II - Frei Luís de Sousa		
Espaço	Tempo	

ATO II - Frei Luís de Sousa		
Caraterização das Personagens	Indícios Trágicos	Ação


 <p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA</p>	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA	Unidade didática: O texto dramático – <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett	
Português 11º ano Turma 10	Aulas nºs 77-78	20 de janeiro de 2014	Professora estagiária: Leonor Cruz

Tempo Mins.	Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
10	<p>Definição de Movimento estético, diferentes exemplos: o Barroco, o Classicismo e o Romantismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • características destes movimentos comparativamente ao Romantismo; • caracterização do Romantismo, suas origens; • o Romantismo em Portugal. 	Definição de movimento estético com exemplos. Origem e caracterização do Romantismo. O Romantismo em Portugal.	<ul style="list-style-type: none"> - Trechos musicais de Bach e Chopin; - Power-point com quadros do Barroco e do Romantismo; - Video de H. Saraiva : <i>O Romantismo e o Porto</i>; - Computador, projetor e colunas de som; - Manual <i>Expressões</i>; - Material de escrita; - Quadro e giz. 	- Observação direta.
Tempo Mins.		Atividades		Competências
10-15	Entrada na sala de aula, escrita do sumário, esclarecimento de informações quanto ao trabalho a desenvolver.	Compreensão Oral		
35	<p>Resolução em conjunto com os alunos, do trabalho de casa - definição de movimento estético, esclarecendo dúvidas. Anotação no caderno desta definição.</p> <p>Audição dos excertos musicais acima referidos, observação do powerpoint, visionamento do vídeo referido.</p> <p>Com base na audição, observação e no visionamento referidos, alunos enunciam características do Romantismo na Europa e em Portugal; enumeram-nas e escrevem-nas no quadro.</p>	Compreensão Escrita e Oral Expressão Escrita e Oral Leitura, Compreensão Oral e Escrita Expressão Oral e escrita		
25	Preenchimento, em trabalho individual, das minhas fichas (1-3) sobre o R. na Europa e em Portugal. Leitura e síntese do texto <i>Romantismo</i> das pp. 142, 143 nr. 1, 1.1. do manual. Correção em conjunto	Leitura, Compreensão Oral e Escrita Expressão Oral e escrita		
5	Informação sobre TPC- biografia de Almeida Garrett com contexto político-cultural. (200-300 palavras)	Compreensão Oral		


Observações: dependendo dos conhecimentos mostrados pelos alunos sobre o Romantismo, este plano poderá sofrer avanço. Nesse caso, os alunos farão o exercício de escuta ativa " Contexto político-cultural do Romantismo em Portugal", CD áudio, Faixa 5 com respostas aos nrs. 1.1, 1.1.1 e 1.2 da pág. 142 do manual.

	<p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA</p>	<p>Unidade didática: O texto dramático – <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett</p>
<p>Português 11º ano Turma 10</p>	<p>Aulas nºs 79-80</p>	<p>22 de janeiro de 2014 Professora estagiária: Leonor Cruz</p>


Tempo Mins.	Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
10	Revisão das características do Romantismo. O contexto político-cultural da época de Almeida Garrett e respetiva biografia.	Revisão das características do Romantismo. O contexto político-cultural da época de Almeida Garrett e respetiva biografia.	<ul style="list-style-type: none"> - Texto "Contexto político-cultural do Romantismo em Portugal", CD áudio, Faixa 5 com respostas aos nrs. 1.1, 1.1.1 e 1.2 da pág. 142 do manual Expressões. - Texto "Almeida Garrett: o homem e o seu tempo", Manual Plural, 11.º. - Computador, projetor e colunas de som; - Manual Expressões; - Material de escrita; - Quadro e giz. 	- Observação direta.

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA			Unidade didática: O texto dramático – Frei Luís de Sousa de Almeida Garrett		
	Português 11º ano Turma 10	Aulas nºs 81-82	27 de janeiro de 2014	Professora estagiária: Leonor Cruz		


Conteúdos		Sumário	Materiais	Avaliação
Revisões sobre a vida e obra de Almeida Garrett. Verificação oral de leitura do texto dramático “Frei Luís de Sousa”. Análise textual da primeira cena do Ato I com referência no final às seguintes categorias narrativas : o tempo, o espaço, as personagens e a ação.		Revisões sobre a vida e obra de Almeida Garrett. Verificação oral de leitura do texto dramático “Frei Luís de Sousa”. Análise textual da primeira cena do Ato I.	<ul style="list-style-type: none"> - Texto “Almeida Garrett: o homem e o seu tempo”, Manual Plural, 11.º. - Manual Expressões 11º ano, Porto Ed. - Material de escrita; - Quadro e giz. 	- Observação direta.
Tempo Mins.		Atividades		Competências
15		Entrada na sala de aula, escrita do sumário, esclarecimento de informações quanto ao trabalho a desenvolver. Revisões sobre a vida e obra de Almeida Garrett.		Compreensão Oral e Escrita.
20		Verificação oral de leitura do texto dramático “Frei Luís de Sousa”		Compreensão Escrita e Oral Expressão Escrita e Oral
40		Leitura pelos alunos da Cena I do Ato primeiro. Análise textual com base no questionário do manual acima referido, página 153, nrs. 1.1., 1.2., 2.1., 2.2., 3a), 3b), 4.1. 4.2. e 5.		Leitura, Compreensão Oral e Escrita Expressão Oral e escrita
10		Explanação no quadro das quatro categorias narrativas acima enunciadas e sua presença nesta primeira cena do primeiro ato.		Leitura, Compreensão Oral e Escrita Expressão Oral
5		Informação sobre TPC: Pesquisa sobre o Sebastianismo		Compreensão Oral

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA		Unidade didática: O texto dramático – Frei Luís de Sousa de Almeida Garrett	
	Português 11º ano Turma 10	Aulas nºs 83-84	29 de janeiro de 2014	Professora estagiária: Leonor Cruz

Conteúdos		Sumário	Materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Trecho da primeira parte, cena II Ato I; do filme "Quem és tu ?" de João Botelho; Análise textual da Cena II do Ato I. 		Análise textual da Cena II do Ato I; caracterização das personagens.	- Trecho da primeira parte, cena II Ato I, do filme "Quem és tu ?" de João Botelho; - Manual Expressões, 11º ano, Porto Editora; - Material de escrita; caderno - Quadro e giz.	- Observação direta.
Tempo Mins.	Atividades		Competências	
5	Entrada na sala de aula, escrita do sumário, esclarecimento de informações quanto ao trabalho a desenvolver.		Compreensão Oral	
15	Visionamento do trecho acima referido, preenchimento de com as características das principais personagens.		Compreensão Escrita e Oral Expressão Escrita e Oral	
15	Leitura pelos alunos de excertos da Cena II do Ato I. Verificação de compreensão do vocabulário. Diálogo sobre a caracterização das personagens e anotação no caderno.		Leitura, Compreensão Oral e Escrita Expressão Oral	
40	Preenchimento, em trabalho individual, e correção conjunta do questionário das pp. 160-161 (2., 3., 4., 5., 6. e 7) do manual acima referido		Leitura, Compreensão Oral e Escrita Expressão Oral e escrita	
5	Informação sobre TPC- Anotação no caderno de duas atividades do manual. Continuação da leitura do texto dramático "Frei Luís de Sousa"		Compreensão Oral	

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA	Unidade didática: O texto dramático – <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett	
Português 11º ano Turma 10	Aulas nºs 85-86	03 de fevereiro de 2014	Professora estagiária: Leonor Cruz


Tempo Mins.	Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
5	Análise textual da cena III do Ato I; continuação da caracterização das personagens.	Análise textual da cena III do Ato I, continuação da caracterização das personagens. Posicionamento destas perante o Sebastianismo ao longo do Ato I – Visionamento de um trecho da parte I do filme “ <i>Quem és tu ?</i> ” de João Botelho.	- Manual <i>Expressões</i> , 11º ano, Porto Ed., - Trecho da parte I sobre D. Sebastião do filme “ <i>Quem és tu ?</i> ” de João Botelho; - Questionário sobre o trecho acima referido; - Computador, projetor e colunas de som; - Material de escrita; - Quadro e giz.	- Observação direta.
45	O Sebastianismo, sua fundamentação histórica e o posicionamento das personagens Madalena, Maria e Telmo sobre ele nesta cena e ao longo do Ato I.			
15	Entrada na sala de aula, escrita do sumário, esclarecimento de informações quanto ao trabalho a desenvolver.			
15	Leitura pelos alunos da cena III do Ato I. Diálogo sobre o posicionamento das personagens Madalena, Maria e Telmo sobre o Sebastianismo nesta cena III e ao longo do Ato I. Preenchimento, em trabalho individual, e correção conjunta do questionário da p. 163 (1.1., 2.1., 3., 5.) do manual e completação do quadro da caracterização das personagens, iniciado na aula anterior.			
20	Visionamento de um trecho sobre D. Sebastião da parte I do filme “ <i>Quem és tu ?</i> ” de João Botelho.			
5	Preenchimento, em trabalho de pares, do questionário sobre o trecho acima referido. Correção conjunta.			
5	Informação sobre TPC- Continuação da leitura do texto dramático “ <i>Frei Luís de Sousa</i> ”			

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA	Unidade didática: O texto dramático – <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett	
	Português 11º ano Turma 10	Aulas nºs 87-88	05 de fevereiro de 2014 Professora estagiária: Leonor Cruz


Tempo Mins.	Atividades	Competências
5	Entrada na sala de aula, escrita do sumário, esclarecimento de informações quanto ao trabalho a desenvolver.	Compreensão Oral
20	Visionamento de um trecho sobre D. Sebastião da parte I do filme "Quem és tu?" de João Botelho, diálogo, com base no questionário, sobre o Sebastianismo.	Compreensão Escrita e Oral, Expressão Oral
25	Leitura pelos alunos das cenas VII e VIII do Ato I; respetiva análise textual relativamente às personagens Manuel S. e Madalena e ao desenvolvimento da ação. Preenchimento, em trabalho de pares, e correção conjunta do questionário da p. 172 (1.1., 1.2., 2., 2.1., 3., 3.1., 3.2., 4., 5.) do manual.	Leitura, Compreensão Escrita e Oral, Expressão Escrita e Oral.
35	Visionamento do excerto das quatro últimas cenas do Ato I do filme "Frei Luís S." de António L. Ribeiro; Preenchimento, em trabalho individual e correção conjunta do questionário da p. 174 (1., 1.1.)	Compreensão Oral e Escrita, Expressão Oral e escrita

Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
O Sebastianismo e a sua fundamentação histórica. Análise textual das cenas VII, VIII, IX, X XI, XII do Ato I relativamente às personagens Manuel e Madalena, ao desenvolvimento da ação e ao espaço.	Visionamento de um trecho da parte I do filme "Quem és tu?" de João Botelho; questionário sobre a fundamentação histórica do Sebastianismo. Análise textual: as personagens, a ação, o espaço das seis últimas cenas do Ato I.	<ul style="list-style-type: none"> - Trecho da parte I sobre D. Sebastião do filme "Quem és tu?" de João Botelho; - Questionário sobre o trecho acima referido; - Computador, projetor e colunas de som; - Excerto do filme "Frei Luís S." de António L. Ribeiro; - Manual <i>Expressões</i>, 11º ano, Porto Ed., - Material de escrita; - Quadro e giz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta.


	e p. 175 (1., 2., 3., 3.1., 4.) do manual.	
5	Informação sobre TPC- Resumo do texto da p. 164 do manual. Continuação da leitura do texto dramático "Frei Luís de Sousa"	Compreensão Oral

 <p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA</p>	<p>Unidade didática: O texto dramático – <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett</p>
<p>Português 11º ano Turma 10</p>	<p>12 de fevereiro de 2014 Professora estagiária: Leonor Cruz</p>


Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Trecho da cena I Ato II, do filme “Quem és tu?” de João Botelho; Análise textual das cenas I a V do Ato II; caracterização das personagens, espaço, tempo, ação e indícios trágicos. 	<p>Análise textual das cenas I a V do Ato II; caracterização das personagens, espaço, tempo, ação e indícios trágicos.</p> <p>Visionamento da Cena I do Ato II do filme “Quem és tu?” de João Botelho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Trecho da cena I Ato II, do filme “Quem és tu?” de João Botelho; Manual <i>Expressões</i>, 11º ano, Porto Editora; Ficha de trabalho sobre caracterização das personagens, espaço, tempo, ação e indícios trágicos Computador, projetor e colunas de som; Material de escrita; caderno; quadro; giz. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta.
Tempo Mins.	Atividades	Competências	
5	Entrada na sala de aula, escrita do sumário, esclarecimento de informações quanto ao trabalho a desenvolver. Verificação dos T.P.C.; revisão do fim do Ato I.	Compreensão Oral	
40	Visionamento do trecho referido (cena I Ato II), diálogo e preenchimento da ficha de trabalho, partindo do questionário das pp. 181 (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8.) do manual acima referido.	Compreensão Escrita e Oral	
15	Leitura pelos alunos das cenas II a V do Ato II (ou partes das cenas). Verificação de compreensão do vocabulário.	Leitura, Compreensão Oral e Escrita	
25	Preenchimento, em trabalho individual e/ou de pares, e correção conjunta do questionário das pp. 185-186 (1., 2., 3., 4., 5.) do manual acima referido com anotação na ficha de trabalho.	Leitura, Compreensão Oral e Escrita	
5	Informação sobre TPC- Continuação da leitura do texto dramático “Frei Luís de Sousa”	Compreensão Oral	

	<p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA</p>	<p>Unidade didática: O texto dramático – <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett</p>
Português 11º ano Turma 10	Aulas nºs 91-92	17 de fevereiro de 2014 Professora estagiária: Leonor Cruz


Tempo Mins.	Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
5	Entrada na sala de aula, escrita do sumário, esclarecimento de informações quanto ao trabalho a desenvolver. Revisão da cena III do Ato II.	Análise textual das cenas V, VIII e X a XV do Ato II; caracterização das personagens, espaço, tempo, ação e indícios trágicos. Visionamento das cenas X a XV do Ato II do filme "Quem és tu?" de João Botelho. Correção conjunta da ficha gramatical "Funções sintáticas".	- Trecho das cenas X a XV Ato II, do filme "Quem és tu?" João Botelho; - Manual <i>Expressões</i> , 11º ano, Porto Editora; - Ficha de trabalho para anotação da análise textual; - Ficha gramatical; - Computador, projetor e colunas de som; - Material de escrita; caderno; quadro; giz.	- Observação direta.
20	Leitura pelos alunos das cenas V e VIII do Ato II. Preenchimento, em trabalho individual e/ou pares, e correção conjunta do questionário da p. 190 (1., 1.1., 1.1.1, 1.1.2.) e da p. 191 (3., 4., 5.) do manual acima referido com anotação na ficha de trabalho.			Leitura, Compreensão Escrita e Oral Expressão Escrita e Oral
10	Visionamento das cenas X a XV do Ato II do filme "Quem és tu?" de João Botelho.			Compreensão Oral
45	Preenchimento, em trabalho individual por escrito no caderno, e correção no quadro do questionário da p. 194 (1., 1.1., 1.2., 1.3., 2., 3.) do manual acima referido. Preenchimento do questionário da p. 198 (1., 2., 3., 4.) do manual com anotação na ficha de trabalho.			Leitura, Compreensão Oral e Escrita Expressão Oral e escrita
10	Correção conjunta da ficha gramatical "Funções sintáticas". Informações sobre o teste do dia 19.02.14.			Leitura, Compreensão Oral e Escrita, Expressão Oral e Escrita.

 <p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA</p>	<p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA</p>	<p>Unidade didática: O texto dramático – <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett</p>
<p>Português 11º ano Turma 10</p>	<p>Aulas nºs 95-96</p>	<p>24 de fevereiro de 2014 Professora estagiária: Leonor Cruz</p>


Tempo Mins.	Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
5	Entrada na sala de aula, escrita do sumário, esclarecimento de informações quanto ao trabalho a desenvolver.	Elucidação dos objetivos do trabalho de grupo na análise do Ato III.	- Manual <i>Expressões</i> , 11º ano, Porto Editora; - Lista das diferentes etapas do trabalho de grupo;	- Observação direta.
25	Leitura da lista das etapas do trabalho de grupo, da lista das tarefas por grupos, da ficha de auto e heteroavaliação e da lista de material de consulta. Diálogo sobre os objetivos do trabalho de grupo e sobre estas listas e a ficha de avaliação. Constituição dos grupos.	Constituição dos grupos, diálogo sobre a distribuição das tarefas por grupo, os critérios de avaliação e o plano de trabalho para as próximas aulas.	- Lista das tarefas por grupos; - Ficha de autoavaliação e heteroavaliação - Material de escrita; Computador; - Lista de material de consulta para a análise textual do Ato III.	
55	Trabalho de grupo; leitura e análise textual das cenas I a XII do Ato III			Leitura, Compreensão Escrita e Oral Expressão Escrita e Oral.
5	Informação sobre TPC- Continuação da leitura e da análise textual do Ato III de <i>Frei Luís de Sousa</i> .			Leitura, Compreensão Oral e Escrita Expressão Oral e escrita.

 <p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA</p>	<p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA</p>	<p>Unidade didática: O texto dramático – <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett</p>
Português 11º ano Turma 10	Aulas nºs 97-98	26 de fevereiro de 2014 Professora estagiária: Leonor Cruz


Tempo Mins.	Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
5	<ul style="list-style-type: none"> Continuação da análise textual das cenas I a XII do Ato III; caracterização das personagens, espaço, tempo, ação, assunto, indícios trágicos e características da tragédia clássica e do drama romântico. Plano-guia dos grupos para a apresentação oral. 	Continuação do trabalho de grupo. Apresentação do plano-guia dos grupos às professoras.	<ul style="list-style-type: none"> Manual <i>Expressões</i>, 11º ano, Porto Editora; Lista das diferentes etapas do trabalho de grupo; Lista das tarefas por grupos; Ficha de autoavaliação e heteroavaliação Material de escrita; Lista de material de consulta para a análise textual do Ato III. 	- Observação direta.
	Atividades		Competências	
40	Entrada na sala de aula, escrita do sumário, esclarecimento de informações quanto ao trabalho a desenvolver.		Compreensão Oral.	
40	Trabalho de grupo; leitura e análise textual das cenas I a XII do Ato III		Leitura, Compreensão Escrita e Oral Expressão Escrita e Oral.	Leitura, Compreensão Escrita e Oral
40	Apresentação, e eventual correção, do plano-guia dos grupos.		Leitura, Compreensão Oral e Escrita Expressão Oral e escrita.	Leitura, Compreensão Oral e Escrita
5	Informação sobre TPC- Continuação e finalização do trabalho de grupo.		Compreensão Oral	

 <p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA</p>	<p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA</p>	<p>Unidade didática: O texto dramático – <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett</p>
<p>Português 11º ano Turma 10</p>	<p>Aulas nºs 99-100</p>	<p>10 de março de 2014 Professora estagiária: Leonor Cruz</p>

Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Análise textual do Ato III; caracterização das personagens, espaço, tempo, ação, assunto, indícios trágicos, características da tragédia clássica e do drama romântico. • Autoavaliação e heteroavaliação das apresentações orais. 	<p>Apresentação oral pelos grupos da análise do Ato III de <i>Frei Luís de Sousa</i>, com referência às características da tragédia clássica e do drama romântico. Autoavaliação e heteroavaliação das apresentações orais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manual <i>Expressões</i>, 11º ano, Porto Editora; - Ficha de autoavaliação e heteroavaliação; - Material de escrita; computador, colunas de som; - quadro, giz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta.
Tempo Mins.	Atividades	Competências	
5	Entrada na sala de aula, escrita do sumário, esclarecimento de informações quanto ao trabalho a desenvolver.	Compreensão Oral.	
80	Apresentações orais dos grupos. Autoavaliação e heteroavaliação pelos alunos e pelas professoras.	Leitura expressiva, Compreensão Escrita e Oral Expressão Escrita e Oral.	
5	Informação sobre a próxima aula..	Compreensão Oral	

 <p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA</p>	<p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA</p>	<p>Unidade didática: O texto dramático – <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett</p>
<p>Português 11º ano Turma 10</p>	<p>Aulas nºs 101-102</p>	<p>12 de março de 2014 Professora estagiária: Leonor Cruz</p>

Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Análise textual do Ato III; caracterização das personagens, espaço, tempo, ação, assunto, indícios trágicos, características da tragédia clássica e do drama romântico.• Autoavaliação e heteroavaliação das apresentações orais.	Continuação das apresentações orais sobre a análise do Ato III de <i>Frei Luís de Sousa</i> .	<ul style="list-style-type: none">- Manual <i>Expressões</i>, 11º ano, Porto Editora;- Ficha de autoavaliação e heteroavaliação;- Material de escrita; computador, colunas de som;- quadro, giz.	- Observação direta.
Atividades		Competências	
Tempo Mins.			
5	Entrada na sala de aula, escrita do sumário, esclarecimento de informações quanto ao trabalho a desenvolver.	Compreensão Oral.	
80	Apresentações orais dos grupos. Autoavaliação e heteroavaliação pelos alunos e pelas professoras.	Leitura expressiva, Compreensão Escrita e Oral Expressão Escrita e Oral.	
5	Informação sobre a próxima aula..	Compreensão Oral	

	<p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA</p>	<p>Unidade didática: O texto dramático – <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett</p>
Português 11º ano Turma 10	Aulas nºs 103-104	17 de março de 2014 Professora estagiária: Leonor Cruz

Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Análise textual do Ato III; caracterização das personagens, espaço, tempo, ação, assunto, indícios trágicos, características da tragédia clássica e do drama romântico. • Autoavaliação e heteroavaliação das apresentações orais. 	<p>Continuação e fim das apresentações orais sobre a análise do Ato III de <i>Frei Luís de Sousa</i>. Autoavaliação e heteroavaliação das apresentações orais. Correção do teste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manual <i>Expressões</i>, 11º ano, Porto Editora; - Ficha de autoavaliação e heteroavaliação; - Material de escrita; computador, colunas de som; - quadro, giz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta.
Tempo Mins.	Atividades	Competências	
5	Entrada na sala de aula, escrita do sumário, esclarecimento de informações quanto ao trabalho a desenvolver.	Compreensão Oral.	
80	Apresentações orais dos grupos. Autoavaliação e heteroavaliação pelos alunos e pelas professoras. Correção do teste.	Leitura expressiva, Compreensão Escrita e Oral Expressão Escrita e Oral.	
5	Informação sobre a próxima aula..	Compreensão Oral	

Lista das etapas do trabalho de grupo para a análise textual das doze cenas do ato III de Frei Luís de Sousa, Almeida Garrett.

Os alunos devem considerar o seguinte:

- **Planificação** – 1) Elaboração de um plano-guia sobre o conteúdo da apresentação, incluindo um questionário (4/6 perguntas) para a turma sobre os aspetos mais importantes da apresentação. 2) Elaboração de um *handout* com o resumo das principais informações da apresentação (por ex.: características da tragédia clássica, características do drama romântico, texto *Memória ao Conservatório Real*, etc). 3) Preparação de materiais de apoio – esquemas, powerpoints, etc. 4) Seleção de estratégias de apresentação (por ex.: quando colocar as perguntas e como proceder à sua correção). 5) Treino/ensaio da exposição para uma adequada gestão do tempo da apresentação e para que seja **uma exposição e não uma leitura**. O exceder do tempo previsto (20 m. para cada grupo) e a leitura implicam pesada perda de cotação. **Antes da apresentação oral à turma o plano-guia tem de ser atempadamente revisto pelas professoras. Todos os grupos terão de ter as suas apresentações orais prontas até ao dia 26.02.14.**

- **Apresentação** – 1) Esta deve obedecer a uma estrutura inteligível; ou seja, estruturar de forma lógica e coerente a análise da(s) cenas(s). 2) Postura correta, voltada para a turma, mantendo o contacto visual, uma adequada colocação da voz. 2) Recurso a um vocabulário cuidado, diversificado e expressivo, também na formulação do questionário. 3) Ordem, clareza e rigor no conteúdo da apresentação, assim como materiais de apoio adequados (Cf. Manual, pp. 323- 324). 4) Todos os elementos devem participar de forma equitativa na apresentação, o contrário implica perda de cotação para todo o grupo. 5) A leitura, em vez da exposição, e o ultrapassar do tempo previsto implicam pesada perda de cotação.

- **Avaliação** – No final de cada apresentação é feita uma autoavaliação, uma heteroavaliação pelos colegas e pelas professoras, referindo-se os aspetos positivos, bem conseguidos e aqueles que devem ser melhorados.

Unidade Didática Frei Luís de Sousa, Almeida Garrett.

Análise do ato III em trabalho de grupo. Distribuição de cenas e outros conteúdos por grupos.

Leitura expressiva de uma cena, ou parte, por cada grupo (de preferência com adereços, por ex.: chapéus, capas, etc).

Grupo A – (I.M., V., TG., B.) Análise textual da cena I, Ato III; importância das didascálias, a caracterização das personagens intervenientes, especialmente a evolução psicológica de Manuel de Sousa; o tempo, o espaço, a ação/o assunto e os indícios trágicos.

Grupo B – (I.S., J.M., T.R., J.P., S.X.) Análise textual das cenas II, III e IV, Ato III; a caracterização das personagens intervenientes, especialmente Telmo, e a referência a Maria; o tempo, o espaço, a ação/o assunto e os indícios trágicos. Explicação das características da tragédia clássica.

Grupo C – (J.C., T.G., T.D., A.) Análise textual das cenas V e VI, Ato III; a caracterização das personagens intervenientes, especialmente Telmo e o Romeiro; o tempo, o espaço, a ação/o assunto e os indícios trágicos.

Grupo D – (M.F., R.S., B.D., D.N.) Análise textual da cena VII, Ato III; importância das didascálias, a caracterização das personagens intervenientes, o tempo, o espaço, a ação/ o assunto e os indícios trágicos. Explicação das características do drama romântico.

Grupo E – (M.S., G.C., I.P., P.B., G.P.) Análise textual das cenas VIII e IX, Ato III; a caracterização das personagens intervenientes (Madalena e Manuel de Sousa) e o papel do coro, o tempo, o espaço e a ação/ o assunto.

Grupo F – (M.D., L.H., J.A., V.B., M.A.) Análise textual das cenas X, XI e XII, Ato III; importância da didascália inicial, caracterização das personagens intervenientes, o papel do coro, o espaço, a intensidade dramática e o desenlace trágico. Excerto do texto *Memória ao Conservatório Real* de Almeida Garrett, referência à intenção de A. Garrett com este texto.

BOM TRABALHO ☺

FIM

Planificação do trabalho de grupo

Objetivo geral: o desenvolvimento da autonomia dos alunos na análise textual do Ato III da unidade didática Frei Luís de Sousa de Almeida Garrett.

- Formação de 6 grupos de alunos pela professora Regina; 3 grupos com 4 alunos e 3 grupos com 5 alunos (Turma 11º - 10 tem 27 alunos).
- Tempo letivo previsto na totalidade: 10 aulas (45m.); 4 aulas para a preparação e 6 aulas para as apresentações (20m. para cada apresentação).
Início previsto: 24.02.14
- Cada grupo deve apresentar à turma uma ou duas cenas do Ato III, consoante a extensão e os aspetos importantes – personagens, tempo, espaço, ação, indícios trágicos – da(s) cena(s) em questão. Antes da apresentação oral o plano-guia, o questionário e o *handout* de cada grupo têm de ser vistos e aprovados pelas professora orientadora e estagiária.
- A apresentação oral é acompanhada de um *Handout* onde constam as principais informações da apresentação. Os grupos que tiverem de analisar cenas mais curtas e de menos relevo devem ainda apresentar de forma sucinta: a) as características da tragédia clássica, ou: b) as características do drama romântico, ou: c) excerto do texto *Memória ao Conservatório Real*, sua importância para a peça. Temos aqui portanto 3 grupos; sugiro que sejam os grupos com 5 alunos a fazerem estas apresentações.
- O material de consulta para os alunos será o seguinte (tanto para a análise do Ato III, quanto para os aspetos que refiro acima) : *Manual Expressões, 11º ano, Porto Ed.*; *Frei Luís de Sousa, Almeida Garrett, Coleção Resumos- Livro Auxiliar- , Ideias de Ler, 2011*; faroldasletras.no.sapo.pt/frei_luis_de_sousa.htm; PowerPoint didático do CD Recursos do Manual.
- A lista de critérios de avaliação da apresentação oral será discutida com os alunos logo no primeiro dia, antes do início do trabalho de grupo; neste dia também deverá ser referida qual a percentagem desta apresentação oral, do plano guia e do *handout* na nota final.

Leonor Cruz H.



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
PORTUGUÊS 11.º ano

Autoavaliação da apresentação oral

Nome: _____	Turma: _____
Data: _____	Grupo: _____

Circunde a classificação (I/ S/ B/ MB) que considera adequada.

Conteúdo temático da apresentação oral:

I	Análise insuficiente e sem os devidos exemplos do texto.
S	Análise suficiente, porém nem sempre com exemplos suficientes e adequados.
B	Análise completa dos aspetos importantes e com exemplos adequados.
MB	Análise muito completa, com todos os exemplos e pormenores adicionais relevantes.

Estrutura da apresentação oral e vocabulário:

I	Falta de estrutura, sem objetivos claros. Vocabulário inadequado, com erros e demasiado coloquial.
S	Estrutura perceptível, mas com falhas significativas. Vocabulário mais ou menos adequado, porém não cuidado.
B	Boa estrutura, sem falhas importantes. Vocabulário adequado e cuidado.
MB	Excelente estrutura, sem quaisquer falhas. Vocabulário cuidado e expressivo.

Técnicas de expressão oral:

I	Leitura predominou; postura e tom de voz incorretos; não manteve contacto visual com a turma. Não respeitou de todo o tempo previsto.
S	Alguma leitura; postura e tom de voz mais ou menos corretos; algum contacto visual com a turma. Respeitou praticamente o tempo previsto.
B	Praticamente não leu; boa postura e tom de voz correto. Manteve o contacto visual com a turma.. Equitativa participação de todos. Respeitou o tempo previsto.
MB	Não leu. Postura, tom de voz e contacto visual excelentes. Equitativa participação de todos. Respeitou exatamente o tempo previsto.

Uso de materiais de apoio:

I	Sem uso de quaisquer materiais de apoio.
S	Meios apropriados, mas uso inapropriado. Alguns erros nos materiais.
B	Meios apropriados e com uso apropriado. Sem erros nos materiais.
MB	Meios e uso muito apropriados. Materiais criativos e sem quaisquer erros.

I= Insuficiente

S= Suficiente

B= Bom

MB= Muito Bom

Observações: _____



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA

PORTUGUÊS 11.º ano

Heteroavaliação da apresentação oral

Nome: _____

Turma: _____

Data: _____

Observações:	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F
Conteúdo temático da apresentação oral:						
I Análise insuficiente e sem os devidos exemplos do texto						
S Análise suficiente, porém nem sempre com exemplos suficientes e adequados.						
B Análise completa dos aspetos importantes e com exemplos adequados.						
MB Análise muito completa, com todos os exemplos e pormenores adicionais relevantes.						
Estrutura da apresentação oral e vocabulário:						
I Falta de estrutura, sem objetivos claros. Vocabulário inadequado, com erros e demasiado coloquial.						
S Estrutura perceptível, mas com falhas significativas. Vocabulário mais ou menos adequado, porém não cuidado.						
B Boa estrutura, sem falhas importantes. Vocabulário adequado e cuidado.						
MB Excelente estrutura, sem quaisquer falhas. Vocabulário cuidado e expressivo						
Técnicas de expressão oral:						
I Leitura predominou; postura e tom de voz incorretos; não manteve contacto visual com a turma. Não respeitou de todo o tempo previsto.						
S Alguma leitura; postura e tom de voz mais ou menos corretos; algum contacto visual com a turma. Respeitou praticamente o tempo previsto						
B Praticamente não leu; boa postura e tom de voz correto. Manteve o contacto visual com a turma. Equitativa participação de todos. Respeitou o tempo previsto.						
MB Não leu. Postura, tom de voz e contacto visual excelentes. Equitativa participação de todos. Respeitou exatamente o tempo previsto.						
Uso de materiais de apoio:						
I Sem uso de quaisquer materiais de apoio						
S Meios apropriados, mas uso inadequado. Alguns erros nos materiais.						
B Meios apropriados e com uso apropriado. Sem erros nos materiais.						
MB Meios e uso muito apropriados. Materiais criativos e sem quaisquer erros.						

I = Insuficiente S = Suficiente B = Bom MB = Muito Bom



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA

PORTUGUÊS 11.º ano

Avaliação da apresentação oral

Professora: _____

Turma: _____

Data: _____

		Conteúdo temático da apresentação oral:	Estrutura da apresentação oral e vocabulário:	Técnicas de expressão oral:	Uso de materiais de apoio:
1	Beatriz Oliveira				
2	Bernardo Dias				
4	Daniela Neves				
5	Gonçalo Soares				
6	Gonçalo Soares				
7	Isabel Marques				
8	Isabel Marques				
9	Isabel Marques				
10	Jana Pereira				
11	Jana Pereira				
11	Jana Pereira				
13	Leonor Marques				
14	Madalena Ferreira				
15	Mafalda Santos				
16	MBeatriz Santos				
17	Margarida Dias				
18	Pedro Bernardo				
19	Ricardo Silva				
20	Samuel Silva				
21	Tiago Santos				
22	Tiago Santos				
23	Tomás Rosário				
24	Tomás Santos				
25	Vasco Lobo				
26	Vasco Brito				
27	Gonçalo Palma				
28	Gonçalo Azevedo				
29	Isabel Marques				

I= Insuficiente

S= Suficiente

B= Bom

MB= Muito Bom